APORTES DE VIGOTSKY A LA PEDAGOGÍA

Roberto Ágreda Maldonado (editor)
Carlos Manuel Álvarez de Zayas
Rolando Barral Zegarra
Ronald Carrasco Jaldín
Carlos A. D. Gutiérrez Andrade
Máximo Maldonado López
Vladimir Mendoza Manjón
Alissandri Murillo Terán
Oscar René Oviedo Morales
José Luis Elizardo Pérez Aparicio
Carlomagno Sancho Noriega
Mario Vidal Moruno

Sociedad Científica de Doctores en Educación (SCDE).
Círculo Epistemológico de Cochabamba (CIEC)

Bolivia
2021

Primera edición digital. Nueva impresión digital 13 de julio de 2021
Editor y coautor Roberto Ágreda Maldonado, presidente Sociedad Científica de Doctores en Educación (SCDE). Círculo Epistemológico de Cochabamba (CIEC) (compilación, diagramación y estilo)

Depósito Legal: 2-1-2736-2021
Tapa: Fotografía de Vigotsky

@ autores:
Roberto Ágreda Maldonado (Bolivia)
Carlos Manuel Álvarez de Zayas (Cuba)
Rolando Barral Zegarra (Bolivia)
Ronald Carrasco Jaldín (Bolivia)
Carlos A. D. Gutiérrez Andrade (Bolivia)
Máximo Maldonado López (Perú-Bolivia)
Vladimir Mendoza Manjón (Bolivia)
Alissandri Murillo Terán (Bolivia)
Oscar René Oviedo Morales (Bolivia)
José Luis Elizardo Pérez Aparicio (Bolivia)
Carlomagno Sancho Noriega (Perú)
Mario Vidal Moruno (Bolivia)

Está permitida la reproducción parcial o total para su lectura, investigación y realizar exposiciones pedagógicas siempre y cuando se citen a los autores y al editor, y no se lucre con ello.

Para otros fines, quedan reservados los derechos de autor y propiedad intelectual de los escritores que forman parte del libro y bajo las sanciones establecidas por las leyes penales correspondientes.

Teléfono 591 4361539. Celular y WhatsApp 70736520
Emails: robertoagreda@gmail.com

DEDICATORIA:

A la memoria León Semionovich Vigotsky y su familia.

A los vigotskyanos del mundo.

A la memoria de Guillermo Blanck, un vigotskyano excepcional, que dedicó de su vida casi 20 años para traducir y gestionar la publicación, en castellano, el libro *Psicología pedagógica* de Vigotsky.

AGRADECIMIENTOS:

A los expositores y autores de ensayos sobre Vigotsky.

A los asistentes al evento virtual Panel Aportes de Vigotsky a la pedagogía.

ÍNDICE

Pág.

Prólogo 7
Palabras de inauguración del panel virtual
Aportes de Vigotsky a la pedagogía 9
Alissandri Murillo Terán

PRIMERA PARTE
APORTES DE VIGOTSKY A LA PEDAGOGÍA

Vigotsky. psicología y pedagogía histórico-cultural 12
Rolando Barral Zegarra
Vigotsky y sus aportes epistemológicos a la pedagogía *54*
Roberto Ágreda Maldonado
Lev S. Vygotski: Aportes desde la psicología a la pedagogía 89
Mario Vidal Moruno
Contribuciones de Vygotski a la psicología educativa 105
Máximo Maldonado López
La escuela boliviana a debate: ¿y si hablamos también de pedagogía? 115
Vladimir Mendoza Manjón

SEGUNDA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE VIGOTSKY

Lev S. Vigotsky: La lógica dialéctica en la personalidad del ser humano 129
Carlos Manuel Álvarez de Zayas

Vygotsky y sus aportes para una comprensión integral del homo sapiens 138
Vladimir Mendoza Manjón
Limitaciones de la lingüística del objetivismo abstracto (OA) a la luz del significado de la dialéctica histórica cultural en Vygotsky y la filosofía del lenguaje de Voloshinov 157
Ronald Carrasco Jaldín
Perspectiva epistemológica de psicología según Lev S. Vygotski 178
Máximo Maldonado López
Sobre los sistemas psicológicos (1930) 191
Oscar René Oviedo Morales
Vygotsky en el desarrollo cognitivo 202
Carlomagno Sancho Noriega
El poder del lenguaje aplicado a la poesía 215
Carlos Alberto David Gutiérrez Andrade
La acción y la palabra pedagógica de Vigotsky 222
Roberto Ágreda Maldonado
Ideas y elementos conceptuales preliminares para el análisis y comprensión de los mensajes desde una visión histórico-cultural de Vygotsky 229
Ronald Carrasco Jaldín
Los tres tipos de educación laboral y los modelos epistemológicos en tiempo de pandemia 255
Roberto Ágreda Maldonado
Epílogo. Aportes de Vigotsky a la pedagogía. Panel virtual 265
José Luis Elizardo Pérez Aparicio

PRÓLOGO

¿Por qué homenajear a un extranjero, en esta época en que se busca priorizar la vida y a los nuestros?

Se parte de la certeza de que todo lo que ha producido el ser humano, principalmente en la medicina y en la pedagogía es para toda la humanidad; por tanto, lo que aportó León Semionovich Vigotsky al campo pedagógico, es para todos los seres humanos.

La vida de Vigotsky ha sido toda una odisea, vivió 37 años y siete meses. Más de la mitad de su vida estuvo enfermo. A pesar de ello, fue uno de los mejores estudiantes, docentes, investigadores y realizador de ideas en ciencias humanas y en particular en la pedagogía. Cada vez que una persona lee su obra se sorprende y aprende muchas cosas y cuando esa persona relee, aprende nuevas ideas.

Como se sostiene en medios intelectuales, hay autores que brillan en un momento histórico, son muy buenos y otros brillan más con el paso del tiempo. Vigotsky forma parte de la pléyade de los segundos.

Es cierto que Vigotsky habla desde el futuro y no es literatura, es una verdad de razón dialéctica. A los que dudan, se les invita a leer los libros *Psicología pedagógica (1926, en castellano 1ª reimp, 2005)*, *Pensamiento y lenguaje (1934, en castellano. Edit. Paidós 2010)*, *Psicología del arte (en castellano. Edit. Paidós 2008)*, y las seis *Obras Escogidas* publicadas en español por la editorial Antonio Machado (2012-2017).

Los trabajos que se enviaron para este libro, se clasificaron en dos partes: La primera parte, se circunscribe a 5 trabajos sobre la pedagogía de Vigotsky y la segunda parte, contiene 10 trabajos a los fundamentos teóricos del pensamiento pedagógico de Vigotsky. Sumado con las palabras de inauguración y el epílogo son 17 interpretaciones vigotskyanas. Cada escrito revela el nivel de lectura, cultura y comprensión que tiene cada autor de la obra de Vigotsky. El lector al utilizar las habilidades del pensamiento como el análisis, diferenciación, comparación, clasificación y síntesis sabrá diferenciar lo que se interpreta de Vigotsky, de los vigotskyanos; cuánto es el aporte de cada cual para hacer más comprensible la obra vigotskyana, y el grado de aplicación de las ideas del genio de Gomel a la pedagogía del mundo.

Con la satisfacción de haber contribuido al conocimiento de las principales ideas de Vigotsky con el panel virtual Aportes de Vigotsky a la pedagogía (10/6/2021) y la sistematización de las ponencias en este libro vigotskyano, se deja a los lectores, con este documento histórico.

Muchas gracias a todos y felicidades por decidir leer este libro, gestado en octubre del 2016 y culminado en junio de 2021, con el trabajo de doce intelectuales latinoamericanos.

RAM

PALABRAS DE INAUGURACIÓN DEL PANEL VIRTUAL APORTES DE VIGOTSKY A LA PEDAGOGÍA

Alissandri Murillo Terán[1]

Estimados participantes, tanto nacionales como extranjeros. La Sociedad Científica de Doctores en Educación (SCDE) y el Círculo Epistemológico de Cochabamba, gracias a la comunicación virtual y en el marco del recordatorio de un año más de la muerte de uno de los pensadores del siglo pasado que influyó notablemente en el desarrollo de la ciencia, como es el pensador Lev Semionovich Vygotsky, lleva a cabo este panel virtual. Se trata de la socialización de un conjunto de reflexiones en torno a los aportes del

[1] Maestro de profesión, egresado del Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae", desde hace más de veinticinco años. Licenciado en Filosofía y Teología por la Universidad Católica Boliviana. Magister en Educación a Distancia por la Universidad de La Marc Strasburgo (Francia). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca. Docente de educación secundaria y educación superior (institutos y universidades), de pregrado y posgrado. También se dedica a la investigación educativa. Ejerce la profesión docente en la Universidad Católica Boliviana, Universidad Salesiana de Bolivia, Universidad Pedagógica de Bolivia y en la Universidad Militar de las FFAA. Docente-tutor de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Vygotsky a la pedagogía. Un trabajo que tuvo sus inicios en el mes de mayo de este año, con una convocatoria a escribir estos aportes y que tuvo su acogida por muchos de los nuestros pensadores bolivianos y también extranjeros y que hoy damos a conocer, también como un aporte al desarrollo del pensamiento.

En el campo educativo los aportes de Lev Vygotsky son innumerables a partir de sus teorías, especialmente de la teoría socio cultural en psicología dio una nueva visión de desarrollo humano, dio un giro, por ejemplo, a los procesos sociales de aprendizaje. Por da sólo un ejemplo, en los años 70' y 80' del siglo pasado todavía se formaban los cursos de estudiantes a partir de la nota que sacaban sobre sus conocimientos, agrupándolos de mejor a peor nota, de manera que los paralelos "A" representaban a los estudiantes sobresalientes y por ende se les exigía y daba la "mejor educación"; en cambio a los otros paralelos ("B", "C", y "D"), la consideración era inferior; lo que hoy se consideraría agrupación discriminatoria. Tal fue el aporte de Vygotsky que eso hoy en día cambio y "todos aprenden de todos".

En este sentido, esperamos que los aportes que manifestarán los expositores, a los cuales agradecemos infinitamente, en este evento, puedan sumarse a los muchos que se brindaron y que todavía aún se van a brindar en la educación y que, por ello, afirmamos que el aporte del pensamiento de Vygotsky es hoy sigue vigente.

PRIMERA PARTE

APORTES DE VIGOTSKY A LA PEDAGOGÍA

VIGOTSKY: PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL[2] —Escenarios y problemas—

Considero que Vigotsky fue el verdadero iniciador de un modo marxista de pensar la psicología.

Séve

¿Por qué tuvimos a Vigotsky en la estantería equivocada durante tanto tiempo? ¿Por qué creímos que era Marxista, cuando sobre todo era un gran psicólogo?

Mario Carretero

Rolando Barral Zegarra[3]

---

[2] El presente documento es el **capítulo uno** del libro de Rolando Barral Zegarra *Vigotsky: psicología y pedagogía histórico-cultural (2016).* La Paz: Edit. Pensamiento Hereje. Segunda edición.

[3] Nació en Oruro, Bolivia el 17 de octubre de 1962. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz, Bolivia. Ha realizado diversos cursos de posgrado. Doctor (Ph. D.) en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia. Docente de grado y posgrado de varias universidades. Actual docente e investigador de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA. Libros recientes: *Educar o adoctrinar (2014), Vigotsky: psicología y pedagogía*

Introducción

El poder de una pregunta. Iniciamos la reflexión sobre Vigotsky[4] a partir de una pregunta ¿Es Vigotsky constructivista? La anterior pregunta se inscribe en el análisis contextual de los sustentos teóricos de las reformas educativas en nuestro país en las últimas tres décadas. Las posibles respuestas a esta pregunta nos permitieron y explicar, en parte, la teoría histórico-cultural. Por ello, el propósito de este capítulo que forma parte de la segunda edición del libro, interesa porque contextualiza y complementa con otras dimensiones expuestas en esta edición en capítulos posteriores. De otra forma, se incorpora el escenario histórico, Stalin y la lingüística, el supuesto suicidio de Vigotsky, y otros problemas de la psicología relacionados con el psicoanálisis, la periodización de las edades, la neuropsicología, la lingüística y la semiótica. No nos deja de sorprender la teoría de Vigotsky, de lo que fue capaz este genio en un instituto de investigación.

Escenarios. Condiciones históricas de la psicología histórico-cultural (Lenin, Stalin y Trotsky)

El desarrollo de la psicología y la pedagogía histórico-cultural tuvo sus antecedentes, su dinámica y sus

---

histórico-cultural (2ª ed., 2016), Epistemología e investigación. Psicología y Ciencias de la Educación (2019).

[4]La ortografía del apellido Vigotsky, como expresa García (2001), es irregular. Se abrían utilizado las siguientes variantes: Vigotsky (en español), Vygoski (en francés), Vygotskij (en italiano), Vigotskii (en portugués) y Vygotsky adoptada en inglés.

perspectivas: estuvo condicionado, como es de suponer, por los procesos políticos, económicos, sociales y científicos. En este caso, después de la Revolución de Octubre (1917) en la URSS, la psicología entró en una espiral y un debate de corrientes que pugnaban en constituirse hegemónicas para la construcción del nuevo Estado Socialista. El nuevo rumbo que debía tener la psicología se discutía en un terreno bastante intrincado, que además no era sólo psicológico, sino fundamentalmente epistemológico y filosófico.

Un escenario muy importante que se analiza, aunque de forma sucinta, es la influencia, la incidencia y el impacto de la política sobre las ciencias; es lo que se veía venir con Stalin en el poder, es decir, persecución, encarcelamiento, campos de concentración y eliminación de políticos científicos, artistas y demás disidentes.

Aquí un breve resumen: en los comienzos de 1920 acababa de terminar la guerra civil y el país estaba en ruinas. El Partido Bolchevique resuelve pasar de la política del "comunismo militar" a la nueva política económica (NPE). A causa de una grave enfermedad, el 16 de diciembre de 1922, Lenin tuvo que tomar unas vacaciones de las cuales nunca regresó. Stalin se convirtió en secretario general en 1922. Se criticaba al trio (Stalin, Zinoviev y Kámenev), cuando Lenin estaba con vida. Primero, por su política de grupo; segundo, porque usaban fundamentalmente métodos administrativos burocráticos; tercero, por su abierta intolerancia a la crítica. Zinoviev y Kámenev

demandaron a Trotsky para que fuera expulsado del partido. Stalin, al percibir, en el grupo dirigente del Buró Político los crecientes ánimos oposicionistas en la lucha por el poder, se apartó de ellos y enfrentó a Trotski. El cese de Trotski en un puesto clave (Comisario del Pueblo para Asuntos Militares y Navales) y el rechazo de la propuesta de Zinoviev y Kámenev testimonian que la fracción antiestalinista en el Partido había fracasado. Stalin fue apoyado por Bujarin, Ríkov, Dzerzhinsky, Rudzutak y otros dirigentes. Por eso, ni Trotski ni Zinoviev ni Kámenev pudieron competir seriamente con Stalin en la lucha por el puesto de secretario general.[2]

La calificación que recibió de Zinoviev y Kámenev por parte de Trotsky, fue el primero como agitador, y al segundo como perdonador. Es más, los suponían como parte de la camarilla. Según Trotsky, la psicología de la camarilla dirigente se transmitía toda entera, por los resortes de la Inquisición, a la mentalidad de los acusados. Zinoviev y Kámenev hacían de sus crímenes de forma tan exacta como su amor por Stalin. En otras palabras, eran víctimas de un sistema totalitario que sólo merecía maldición. Con referencia a Stalin, León Trotsky hace una depreciación del mismo en estos términos: Stalin, un militante del estado mayor bolchevique con mucho menos personalidad que otros. En las conferencias de los líderes bolcheviques, él permanecía en la sombra. Su cabeza, demasiado lenta, no conseguía ponerse al

[2] Stalin y su lucha por el poder. “Sputnik”. Selecciones de la prensa soviética. Marzo, 1989 Nº 3. pp. 41-47

nivel de los acontecimientos. Ninguno de ellos imaginó que Stalin los pasaría por encima. En el seno del "triunvirato", Zinoviev se mostraba prudente y protector para con Stalin; Kámenev lo trataba con un dejo irónico; si él era ignorante y poco cultivado "nosotros" debíamos ayudarlo. Stalin fue considerado un mediocre. No era capaz –prosigue Trotsky– ni de generalizaciones ni de previsión. Su inteligencia era sin brillo y sin grandeza, y aún sin facultad lógica. Cada una de las frases de sus discursos llevaba a un fin práctico; jamás el discurso en su integridad alcanzó la altura de una construcción lógica. Trotsky en esta desestimación aplica una frase de Engels que hizo sobre Wellington: "Es grande a su manera, tan grande como puede ser sin dejar de ser mediocre". Trotsky es aún más incisivo en la crítica: la carencia de imaginación creadora, la incapacidad de generalizar y prever ha matado en él al revolucionario.

Estos rasgos le han permitido conferirse autoridad de viejo revolucionario en el montaje de la burocracia. Pero ha sido necesario inmenso despotismo totalitario para llegar a darle esta importancia apocalíptica. La burocracia monopoliza las riquezas y el poder; estrangula todo intento de crítica. Le era preciso ahogar en el barro a sus enemigos.[3] Esas son las palabras difundidas por Trotsky, autor de *La revolución permanente*, también líder de la Revolución Socialista de Octubre (1917) y camarada de Lenin.

---

[3] Trotsky, León. *Los Crímenes de Stalin*. Ed. Zig-Zag, Santiago de Chile 1938, pp. 88-119

Antes de morir Lenin dejó una carta (testamento) al Congreso del Partido:

> "Desde que asumió el cargo de secretario general, el camarada Stalin ha acumulado en sus manos un poder inmenso y no estoy del todo seguro que sea siempre capaz de hace uso de su poder con el cuidado necesario. (…) Stalin es excesivamente rudo y este defecto, que puede ser libremente tolerado en nuestro medio y el trato entre nosotros los comunistas, se convierte en un defecto que no puede ser tolerado en alguien que asuma el cargo de secretario general. En razón de ello, propongo a los camaradas que consideren la manera mediante la cual Stalin pueda ser desplazado de su puesto y elegirse a otro hombre en su lugar, un hombre que, por sobre todas las cosas, sea superior a Stalin especialmente en un punto, a saber, que sea más paciente, más leal, más amable y más considerado hacia sus camaradas, menos caprichoso, etc.".[4]

Lamentablemente la Carta de Lenin no tuvo el impacto esperado, y con Stalin en el poder llegó el "Terrorismo de Estado": violación a los derechos humanos; se estigmatizaba a los disidentes como "enemigos del pueblo". Según Kruschev, era una fórmula introducida por Stalin para la exterminación física de los opositores. La violencia estatal se manifestó además en lo que se conoce como las terribles "purgas", la calificación de "conductas sospechosas", el exilio y el "culto al individuo". La vanidad personal

---

[4] *El testamento de Lenin.* Cuaderno sobre la Desestalinización. "Revista Marxista Latinoamericana". s. a. Argentina. pp. 28-29.

coronaba todos los crímenes de lesa humanidad. Es muy conocida la frase de Stalin “o estás conmigo, o te corto la cabeza” y sus variaciones.

El psicoanálisis soviético

La psicología era una de las preocupaciones del nuevo Estado Socialista –entre otras como la NPE–, sin embargo, ante la inexistencia de una psicología fundada en el marxismo, se optó por el psicoanálisis, con el que simpatizaban algunos líderes de la revolución como Trotsky.

Se puede establecer dos momentos del psicoanálisis en la Unión Soviética: una de ascenso y otra de caída (Miller, 2005). Este autor realiza un análisis sistemático sobre el ascenso y la declinación del psicoanálisis. El ascenso comienza con la creación de la Sociedad Psicoanalítica a comienzos de 1922, que se organizó en tres secciones: la primera, preocupada por los problemas psicológicos de creatividad en el arte; la segunda estaba dedicada al análisis clínico; la tercera se ocupaba de asuntos de pedagogía, que interesaba particularmente al partido comunista gobernante. Una segunda Sociedad Psicoanalítica se conformó en la ciudad, provincia de Kazán, bajo la dirección de un joven psicólogo, Alexander R. Luria. El Instituto Psicoanalítico de Moscú no podría haber funcionado tan visiblemente sin el apoyo tácito del partido. Los psicoanalistas llevaron sus intenciones directamente al gobierno el 16 de septiembre de 1922. El informe señalaba, entre otros aspectos, que las aplicaciones van de la medicina a la pedagogía, de la

psicología a la sociología. Para llevar a cabo estas tareas, concluía en informe, se estableció en Instituto Psicoanalítico Estatal, bajo la dirección de Ermakov. Posteriormente, Ermakov envió al gobierno la "Carta constitutiva de la Sociedad Psicoanalítica". De esta manera se estableció la única institución psicoanalítica estatal. Por otra parte, es de destacar que la escuela experimental para niños con trastornos de Moscú estaba afiliada al Instituto Psicoanalítico Ruso. También se publicaron volúmenes de textos sobre psicoanálisis, patrocinados y financiados bajo el sello de la Editorial Estatal[5]

La directriz política del partido comunista, en este primer momento, estaba definida: la opción del psicoanálisis y su ligazón con la teoría de "los reflejos condicionados" de Pavlov. Dos referencias argumentativas para constatar lo señalado: la de Vigotsky y la de Trotsky.

Con relación a la situación de la psicología en Rusia, Vigotsky escribe:

> "En especial aquí, la psicología freudiana pasa por un período muy particular, no sólo en los medios cultos, sino también en lo que respecta al público en general. Durante los últimos años, casi todas las obras de Freud han sido traducidas y publicadas al ruso. Ante nuestra vista, comienza a formalizarse una nueva y original vertiente, en nuestro país, apoyándose en la teoría de los reflejos

[5] Miller, Martin A. *Freud y los bolcheviques*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 2005, pp. 104-118

> condicionados, que intenta amalgamar la psicología freudiana y el marxismo, con el ulterior objetivo de desarrollar un nuevo sistema de una 'psicología freudiana reflexológica' en el espíritu del materialismo dialéctico".[6]

Con relación a Pavlov y Freud, Trotsky manifiesta:

> "Tanto Pavlov como Freud piensan que el fondo pertenece a la fisiología. Pero Pavlov desciende al fondo del pozo, como un buzo, e investiga laboriosamente subiendo poco a poco a la superficie, mientras que Freud permanece junto al pozo y trata de captar, con mirada penetrante, la forma de los objetos que están en el fondo. (…) El intento de declarar al psicoanálisis 'incompatible' con el marxismo y volver la espalda a Freud es demasiado simple (…)".[7]

De lo anterior, se puede sacar muchas interrogantes relacionadas con los condicionamientos históricos y los nuevos escenarios, los discursos y los actores: las exigencias políticas e ideológicas del partido comunista a los institutos y a las corrientes psicológicas; el eclecticismo fomentado por los propios marxistas; la libertad de pensamiento y la ciencia en un régimen cada vez más totalitario, etc. También se debe comprender el desafío de los investigadores en la construcción y creación de una

---

[6] Vigotsky, Lev. Luria A. R. *Más allá del principio del placer*, Prólogo a la edición en ruso del libro de Sigmund Freud (1925). En: Golder, Mario. *Freud en Vigotsky*. Ed. Ateneo Vigotskyano de la Argentina, Buenos Aires 2006, p. 127

[7] Trotsky, León. *Arte, cultura y literatura.* Ed. Jorge Sarmiento, Córdoba 2008, p. 117. (Publicado 1926-27)

escuela psicológica coherente con el marxismo. La constitución de una corriente propia viene a constituirse posteriormente, donde se cuestiona al psicoanálisis en su base epistemológica y también al eclecticismo. Por ello, Vigotsky diría después que la misión histórica es crear una psicología marxista con nuevos fundamentos fruto de la investigación. Sin embargo, la ortodoxia y el dogmatismo interrumpen ese proceso.

El segundo momento es la refutación y la ofensiva al psicoanálisis. Pavlov, considerado como un alto exponente de la ciencia soviética, era un científico *dialéctico experimental* que había demostrado el condicionamiento material de los fenómenos psíquicos, asestando con ello un fuerte golpe al idealismo, no sólo en la filosofía y la psicología, sino también en la psiquiatría. Por otra parte, su contribución fue demostrar los mecanismos de la actividad nerviosa de los animales como del hombre. El primer sistema de *signalización* es común al hombre y a los animales. Pero la palabra, como señal de las primeras señales, vino a constituir el segundo sistema de *signalización* de la realidad.[8] Asimismo, Pavlov considera la teoría freudiana en estos términos:

> "Cuando pienso en Freud y en nosotros los fisiólogos, me imagino dos grupos de mineros que empiezan a cavar una galería al pie de una gran montaña, para salir a la luz, para llegar a la

[8] Trotsky, León. *Arte, cultura y literatura.* Ed. Jorge Sarmiento, Córdoba 2008, p. 117. (Publicado 1926-27)

> comprensión de la psique humana. Pero Freud se dirige hacia abajo, hacia el dédalo del subconsciente, mientras nosotros terminaremos algún día el túnel, saliendo al aire libre, a la luz. Y no cabe duda que terminaremos el túnel, porque la dirección que hemos tomado es justa… Estudiando las relaciones entre la corteza cerebral y la zona subcortical hemos llegado a una situación en que ya podemos determinar las vías del desarrollo del proceso nervioso, tanto del consciente como del subconsciente; hemos establecido los fenómenos de la inducción cortical, hemos aprendido a reproducir las neurosis, hemos conjugado la clínica con la fisiología. Freud en cambio, solo hace conjeturas acerca de los interiores del hombre".[9]

Los psiquiatras soviéticos no aceptan el psicoanálisis por la exageración y el reduccionismo del instinto sexual. Además, conciben que el hombre es un producto de la educación social, es un ser dotado de razón. En otro flanco, la crítica a Trotsky y el psicoanálisis no fue nada sutil:

> "Además de saldar aspectos ideológicos, los autores criticaban principalmente el intento de Trotsky de unificar las teorías de Freud y Pavlov, tal como queda de manifiesto en la carta de Trotsky a Pavlov (…). Citando el informe de Klara Zetkin donde Lenin mencionaba que la teoría de Freud era una 'moda caprichosa', los autores concluían que *Trotsky había capitulado a la psicología burguesa*".[10]

La carta de Trotsky a Pavlov es clara y explícita. En la misma, Trotsky sostiene que existe una relación

---

[9] Ibíd. p. 135.
[10] Miller, Martin A. Ob. Cit. p. 175. La cursiva no está en el original.

directa y relaciones recíprocas de la teoría psicoanalítica de Freud y la de los reflejos condicionados.[11] No sólo existía una simpatía, sino una alternativa manifiesta de ligar ambas teorías. Entonces, surge una pregunta inexcusable ¿Trotsky con esa carta estaba sugiriendo una salida ecléctica al problema de la psicología en la Unión Soviética? No es casual que la escuela de Fráncfort haya optado también por esa salida ecléctica ante la ausencia de una psicología desarrollada sobre bases marxistas. Pero lo anterior, es otro tema de discusión.

Vigotsky, en otra fase más cualitativa, había cuestionado la teoría de Pavlov, pero que no la descartaba, sino que su observación apuntaba a la teoría aludida, como insuficiente para explicar las funciones psíquicas superiores. Con relación al psicoanálisis proponía una tarea a futuro:

> "Por eso resulta especialmente difícil estudiar el conocimiento que aún no ha tomado conciencia de sí mismo y de su logos. Lo cual no significa naturalmente de modo alguno que los marxistas no deban estudiar el inconsciente por el mero hecho de que las concepciones principales de Freud contradigan el materialismo dialéctico. Por el contrario, precisamente porque el psicoanálisis estudia su objeto a base de los medios impropios, es necesario conquistarlo para el marxismo, estudiarlo empleando los medios de la verdadera metodología. De otro modo, si en el psicoanálisis todo coincidiera con el marxismo, no habría que

[11] Véase: Trotsky, León. *Arte, cultura y literatura.* Ed. Jorge Sarmiento, Córdoba 2008, p. 83.

> cambiar nada en él y los psicólogos podrían desarrollarlo precisamente como psicoanalistas y no como marxistas".[12]

Las expresiones de Vigotsky con relación al psicoanálisis y a la teoría de los reflejos condicionados, tienen un enfoque diferente a los críticos de Freud, y una nueva forma de ver la teoría de Pavlov, y este fue el proyecto trazado, para aplicar un principio del método dialéctico: asimilar y superar cualitativamente: "Juzgar a Freud a la luz de principios extraídos del propio Freud significa justificarlo de antemano. (…) Comprobar las tesis de Freud mediante las ideas de Pavlov no es en absoluto lo mismo que hacerlo a través de las propias ideas".[13]

Con el advenimiento del estalinismo y la dictadura del partido comunista, las posibilidades de crear una psicología genuina con bases materialistas se vinieron abajo. "La política oficial del estado estalinista buscó entronizar a la 'psicología pavloviana' (…). Para ello, las enseñanzas de Freud no servían; (…) Para esa visión del estado tampoco Vygotsky servía".[14] La política y la ideología se superpusieron al desarrollo de la ciencia psicológica. La política estalinista entorpeció la posibilidad de crear una psicología con base materialista y lo peor, las ideas de Vigotsky fueron proscritas y declaradas pseudocientíficas como expresan los que escriben sus

---

[12] Vigotsky, Lev. *El significado histórico de la crisis de la psicología.* En obras escogidas, Vol. I Ed. Visor, Madrid 1983, p. 302.

[13] Ibid. pp. 304-305

[14] Golder, Mario. *Freud en Vigotsky.* Ob. Cit. p. 26.

semblanzas. Sus libros y sus ideas no fueron difundidos como se esperaba, primero porque el régimen totalitario había obliterado el desarrollo de la ciencia psicológica; y segundo, porque fue el dogma partidario que estaba por encima del pensamiento crítico.

Stalin y la lingüística

El texto de Stalin *El marxismo y los problemas de la lingüística* concluye con una voz de mando y mandato que refleja la mentalidad autoritaria del mismo: "Liquidar el régimen a lo Arakchéev en la lingüística, renunciar a los errores de N. Y. Marr, introducir el marxismo en la lingüística: tal es a mi juicio, el camino para sanear la lingüística soviética",[15] Sin mucho esfuerzo, se analiza los adjetivos: liquidar, renunciar, introducir y sanear; y en páginas anteriores califica de "sabotaje" a un curso, una conferencia y la difusión de libros de texto a los estudiantes. Lo anterior evoca una caricatura de sátira a un general-degenerado que decía: "Quedando únicamente autorizados los verbos terminados en AR! Menos pensar, discrepar, protestar, y otros infiltrados".

Volviendo al análisis de la orden totalitaria y del supuesto sabotaje, en argumentos propios y palabras de Stalin se concluye: Liquidar el régimen a lo Arakchéev, (soldado ruso de esa época) significa

[15] Stalin, José. *El marxismo y los problemas de la lingüística. Acerca del marxismo en la lingüística.* (Internet).

terminar la irresponsabilidad y las arbitrariedades. Renunciar a los errores de N. Y. Marr,[16] representa la confusión teórica de Marr que habría caído en el pantano del idealismo. Introducir el marxismo en la lingüística, simboliza encajar el marxismo como dogma. Y Sanear la lingüística, expresa, en palabras del propio Stalin, "La eliminación de esas úlceras de la lingüística soviética".

El análisis del documento de Stalin, en este segundo segmento, plantea cinco núcleos problemáticos de discusión:

1. La lengua NO es superestructura de la base.
2. La lengua no es clasista
3. La necesidad como una lengua única (Monolingüismo vs plurilingüismo)
4. Lenguaje, lo "normal" y lo "anormal"

Sobre el primer punto, el problema no es definir si el lenguaje es superestructura o base, es una discusión bizantina. Porque se quiere encajar *el lenguaje, que es proceso cultural complejo,* a un esquema rígido de superestructura y base. De la misma forma, podría decirse que se quiere encajar, al molde, las categorías de "ciencia", "educación", etc. La *complejidad* rescatada de la dialéctica y de la escuela histórico-

[16] N. Y. Marr considera a la lengua como una forma ideológica, por ello coloca a nivel de la superestructura, reflejando los cambios de la base. Véase: Sánchez-Marco, Francisco. *Acercamiento histórico a la sociolingüística.* Ed. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México 1976.

cultural no puede reducirse a un esquematismo ideológico rígido.

El segundo punto de discusión, se aclara que, si bien la lengua pertenece a la sociedad, no por ello el lenguaje deja de ser clasista. Ya había expresado, desde la práctica y la realidad y los usos del idioma, que "el lenguaje indica la clase social". Existen diversos ejemplos, basta analizar el lenguaje popular y el de las élites.

El tercer punto trae como apunte una de las consignas del zar que circula en los textos: "Un solo Zar, una sola religión, un solo idioma: Rusia una e indivisible". Por ello, además, se comparte el análisis que hace el escritor de la "glotofagia" Louis-Jean Calvet:

> "(…) el pensamiento estalinista, en su simplismo, no responde más que a situaciones monolingües. En los casos de plurilingüismo el problema es completamente distinto, en especial cuando ese plurilingüismo es producto de una invasión. (…) Stalin no tiene conciencia alguna de ello, a menos que prefiera pasar velozmente ese problema para evitar el consecuente desarrollo acerca de las nacionalidades en la URSS".[17]

Paradójicamente, Stalin estaba defendiendo el lema del soberano ruso contra el que luchó en la revolución bolchevique.

---

[17] Calvet, Louis-Jean. *Lingüística ay colonialismo: Breve tratado de glotofagia.* Edit. Fondo de cultura económica, México 2005, pp. 80-82.

Respecto al cuarto aspecto, relacionado a lo "normal" y lo "anormal", Stalin es bastante cerrado:

> "Yo critico en esa respuesta a N. Y. Marr, quien al tratar de la lengua (hablada) y del pensamiento, separa la lengua del pensamiento y cae por ello en el idealismo. Por tanto, en mi respuesta me refiero a personas normales, con el don de la palabra. Yo afirmo que en esas personas los pensamientos sólo pueden surgir sobre la base del material idiomático (…) En vez de aceptar o de rechazar esta tesis, ustedes presentan a personas anormales, sin habla, a sordomudos, cuyos pensamientos, naturalmente no pueden surgir sobre la base del material idiomático. Como ven, éste es otro tema totalmente distinto, al que no me he referido ni podía referirme, pues la lingüística se ocupa de personas normales, con el don de la palabra, y no de personas anormales, de sordomudos, que no hablan".[18]

Se desprende de la respuesta de Stalin dos subtemas: a) lenguaje y pensamiento; b) lo "normal" y lo "anormal" y "los sordomudos". Sobre el primer subtema, Vigotsky no sólo analiza sobre el lenguaje y el pensamiento de forma general, sino que explica las raíces genéticas de los mismos:

> "1. En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas. 2. En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística. 3. Hasta cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de otra. 4. En un momento determinado estas líneas se encuentran,

[18] Stalin, José. Ob. Cit.

> y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional".[19]

De lo anterior, se puede fundamentar que, si bien el pensamiento y el lenguaje son tomados como una unidad, en sus raíces genéticas están separados, solo posteriormente a los dos años –dice Vigotsky– se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. Reitera, en otro acápite, que si estas dos curvas –del pensamiento y el lenguaje– no se unen, se inicia los problemas y trastornos del aprendizaje.

Con relación a los "sordomudos" Stalin fue muy despectivo. Sin embargo, Vigotsky realizó investigaciones no sólo para su país, sino que su propuesta se constituyó en una sistemática para el futuro de lo que hoy se conoce en el mundo como la educación especial y la educación de los sordos (surdopedagogía). Los textos publicados sobre esta temática se recogen en el libro *Fundamentos de defectología* (1927). El libro de Stalin sobre lingüística se publicó en 1950. El primero se dedicó a la investigación y a la ciencia, mientras que el último publicó sus entrevistas por razones estrictamente políticas y de figuración. Stalin expreso su absoluta ignorancia sobre la clínica neurológica, la lingüística y la psicología del lenguaje al señalar que "la lingüística se ocupa de personas normales, con el don de la palabra, y no de personas anormales, de sordomudos, que no hablan".

---

[19] Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Quinto Sol, México 1988, p.61.

Como observación, aunque en otro sentido, Vigotsky ingenió la analogía de signo y herramientas en *Pensamiento y palabra*, publicado en ruso en 1934. Algo similar aparece en el texto de Stalin *En torno a algunas cuestiones de la lingüística,* que forma parte de *El marxismo y los problemas de la lingüística* (1950), es decir, se hace analogía de "los instrumentos de producción", "lo mismo que la lengua". También existe la hipótesis de que Stalin habría leído el texto de Voloshinov *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, publicado en ruso en 1929.

La muerte de Vigotsky ¿Suicidio?

En la primera edición del presente libro, es decir, en el análisis documental de los investigadores, se concluía que Vigotsky murió con la enfermedad de tuberculosis. Pero quedaba la duda y posterior hipótesis de que "lo dejaron morir". Lo anterior está claro, el régimen estalinista que deformó la revolución socialista en burocrática y la dictadura del partido, además el culto a Stalin, persiguieron y censuraron a científicos, escritores y artistas. Vigotsky fue víctima del régimen.

Nuevas lecturas nos dan más elementos de juicio para sustentar un posible suicidio. ¿Cómo se llegó a esto? Según la información que proporciona Miller, Vigotsky había asistido a una conferencia pronunciada por Talankin, en la cual este último

afirmaba que la concepción cultural psicológica de Vygotsky y de Luria debía ser combatida seriamente. Al describir el ataque de Talinkin en una carta a Luria, Vygotsky llegó a la conclusión de que el partido había decidido que debían ser derrotados, pero no asesinados.[20]

La ortodoxia y la verdad absoluta se apoderó de las mentes de los militantes y sólo existía un solo discurso, un pensamiento único y dominante. Todas las teorías debían deducirse de la "herencia filosófica de Marx, Engels y Lenin, la experiencia bolchevique y las obras de Stalin".[21] Vigotsky fue acusado y denigrado como idealista y, lo más risible, de no citar al camarada Stalin. En ese ambiente, era común –hasta en nuestro tiempo– escuchar a los ortodoxos ante una iniciativa o un pensamiento propio, descalificarlos de juzgarlos de revisionistas, idealistas, renegados, contrarrevolucionarios, etc.

La dictadura del partido no tardó en reprimir a los científicos, escritores y artistas, entre otros, pero la fatalidad fue característica de la última etapa. "El golpe final ocurrió hasta 1936 cuando el Comité Central del Partido Comunista publicó un decreto ('Sobre las distorsiones paidológicas')".[22] En realidad, la ordenanza era un atropello a los derechos humanos

---

[20] Boris Ananiev citado por Kozulin, Alex. *La psicología de Vygotski*. p. 228

[21] Boris Ananiev citado por Kozulin, Alex. *La psicología de Vygotski*. p. 228

[22] El texto de este decreto aparece en el apéndice del libro de Joseph Wortis Citado por Kozulin, Alex p. 231

y a la libertad de pensamiento. La libertad de pensamiento es fundamental para la investigación y la ciencia.

Después de la persecución política y la purga en nombre del marxismo, llegó la muerte, ¿fue un suicidio? "Ya que hablamos sobre Vygotski debo decir que lo pasó muy mal. Se le acusó de no ser marxista, cuando era un marxista de verdad. Sufrió mucho por esa falta de comprensión. Y **la verdad es que se suicidó**, o, para ser exactos, hizo todo lo posible por acortar su vida".[23] Con todo, un Estado que no valora a sus propios creadores de ciencia, implanta un régimen rígido y delictivo. Parafraseando a Isaac Babel, escritor ucraniano, concluimos que los científicos deberían ahora exhibir el heroísmo del silencio.

Problemas de la psicología. Perspectivas psicológicas en la Unión Soviética (Pavlov, Leontiev, Rubinstein y Vigotsky)

En el análisis de la *crisis de la psicología*, Vigotsky también se refirió a las corrientes psicológicas de su propio país, la Unión Soviética. Fue correcta en la valoración de la "Teoría de Reflejos Condicionados", por la *unidad dialéctica*[24] de lo fisiológico y psíquico; también fue muy crítico con la teoría de Iván P. Pavlov (1849-1936):

[23] Bluma Zeigarnik Citado por Kozulin, Alex p. 229
[24] Bluma Zeigarnik Citado por Kozulin, Alex p. 229

> "Cuando la reflexología excluye los fenómenos psíquicos del círculo de sus investigaciones como algo que no es competencia suya, actúa igual que la psicología idealista, que estudia la psique prescindiendo de todo lo demás, como a un mundo encerrado en sí mismo".[25]

No es de extrañar, por la situación histórica explicada en páginas anteriores, que en la historia de la psicología soviética, se haga referencia a Blonski, Béjterev, a Rubinstein, Leóntiev, Teplov, etc., y se mencione al carácter *histórico-social* de la conciencia; sin embargo, Vigotsky es un ilustre desconocido por el pensamiento oficial de entonces.[26] La intencionalidad de borrar del mapa histórico a Vigotsky fracasó por las ideas originales y creativas con base materialista y dialéctica. A pesar de poner de manifiesto *la misión histórica* de fundar una psicología marxista, fue criticado al calor de las órdenes del Partido Comunista en el rumbo que debía tener la psicología.

Otro psicólogo que cuestionó a Vigotsky fue Rubinstein (1889-1960), quien hace una valoración negativa a la "teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas superiores" designada así por él mismo: "se vio claramente que también ella partía de unas hipótesis metodológicas equivocadas. Esta teoría confrontó dualísticamente el desarrollo 'cultural' con el 'natural' y consideró este desarrollo

---

[25] Vygotski, Lev. *El significado histórico de la crisis de la Psicología*. En obras escogidas, Vol. I Ed. Visor, Madrid 1983, p. 18.

[26] Véase: Petrovski, A. *Psicología general*. Ed. Progreso, Moscú 1980.

como un sociologismo genético".[27] Sin embargo, como señala Miller, "Los oscilantes contornos de la carrera de Rubinstein estuvieron determinados por las cambiantes corrientes políticas en el centro del partido".[28] Los críticos de Rubinstein habían señalado que éste tenía el error de mencionar a Freud y tener posiciones psicoanalíticas. Según Miller, Rubinstein en 1942, obtuvo el premio Stalin y ocupó cargos directivos en el departamento de Psicología de la Universidad de Moscú.[29] Rubinstein escribió varios libros traducidos al castellano: *El ser y la consciencia*, *El pensamiento y los caminos de su investigación*, *Principios de psicología general*, y otros.

Leóntiev (1903-1979) discípulo y compañero de Vigotsky trabajo en el equipo conjuntamente con Luria. Leóntiev desarrolló la "teoría de la actividad" y posteriormente cuestionó, con otros, al Mozart de la psicología: "El error fundamental de Vygotski está en esta tesis, en la que interpreta erróneamente la concepción marxista de la determinación histórica y social de la mente humana. Vygotski entendió la perspectiva marxista de modo idealista".[30] Las embestidas a la teoría de Vigotsky no tenían un sustento serio, como manifiesta Alex Kozulin ya que revelaban lagunas teóricas. Posteriores evaluaciones de las teorías en conflicto, de forma más científica que

---

[27] Rubinstein, S. L. *Principios de psicología general*. Ed. Grijalbo, México 1967, p. 102.
[28] Miller, Martin A. Ob. Cit. p. 182
[29] Ibid. pp.182-183
[30] Zichenco, Peter. Citado por Kozulin, Alex. Ob. Cit. p. 233

ideológica, valoraron a cabalidad la teoría de Vigotsky:

> "El momento crítico en la nueva valoración de la relación entre la teoría de la actividad de Leontiev y las ideas clásicas de Vygosky llegó en 1979. Interviniendo en un simposio sobre el legado teórico de Vygotsky, el filósofo y psicólogo moscovita G.P. Shredrovitsky atacó resueltamente el mito de la sucesión, proponiendo que la teoría de la actividad se desviaba sustancialmente del programa original de Vygotski. Shredrovitsky subrayaba que el principio de mediación semiótica es la piedra angular de la teoría histórico-cultural, y representa su foco primario de interés".[31]

La teoría de Pavlov no podía explicar la psique por sí misma. Consideró que sería muy reduccionista y simple explicar las funciones psíquicas superiores sólo desde la fisiología, pero tampoco se descartaba. La psicología no es el paso inmediato de la fisiología. La teoría de la actividad anclada en la actividad práctica tampoco daba el salto cualitativo en la comprensión de la psicología humana. El signo y la mediación semiótica como organizador de la consciencia fue la contribución revolucionaria de Vigotsky. Si Marx estudió el capitalismo como *forma valor mercancía*, Vigotsky estudió la psique como *forma signo.*

Psicología de la periodización de las edades

La periodización de las edades del ser humano es otra problemática que fue investigada y teorizada por

[31] Shredrovitsky, G. P. Citado por Kozulin, Alex. Ob. Cit. p.

Vigotsky. Según este, un primer grupo realiza la periodización basada en el principio biogenético. Otro grupo toma en cuenta algún indicio en el desarrollo infantil como criterio convencional para su periodización. Un ejemplo es dividir los periodos de la infancia partiendo de la dentición, es decir la salida de los dientes. K Stratz presenta una periodización basada en el desarrollo sexual como principal criterio. Stern estructura la periodización basada en criterios psicológicos.[32] Los diferentes exponentes de la psicología del desarrollo han realizado periodizaciones de las etapas por las que transita el ser humano —válidas o no— con criterios propios de su corriente psicológica y sistematiza con sus propias categorías.

Vigotsky cuestiona algunas periodizaciones y señala que tienen tres errores: 1) Son subjetivos, 2) Preconizan un criterio único y 3) Responden a esquemas de investigar los indicios externos del desarrollo infantil y no la esencia interna del proceso. Al mismo tiempo, Vigotsky lanza una pregunta: ¿Sobre qué principios debe estructurarse la verdadera periodización?[33] Antes de responder a la anterior pregunta, es necesario definir la periodización del desarrollo psíquico, con los propios argumentos de Vigotsky y señalar, al mismo tiempo, algunos principios para una nueva concepción de la periodización:

---

[32] Vygotski, Lev. *Problemas de la psicología infantil.* En obras escogidas, Vol. IV Ed. Visor, Madrid 1983, pp. 251-252.

[33] Ibid. p. 252-254

> "Podemos definir provisoriamente la edad psicológica –escribió L. Vigotski– como una época, ciclo o peldaño, como un período relativamente cerrado cuya importancia está dada por el lugar que ocupa en el ciclo general del desarrollo y en el que las leyes de éste encuentren siempre una expresión cualitativamente específica (...) El desarrollo del niño no es otra cosa que el permanente pasaje de un escalón evolutivo a otro, pasaje ligado al cambio y la estructuración de la personalidad del niño. Estudiar el desarrollo infantil significa estudiar el pasaje del niño de un peldaño evolutivo a otro y el cambio de su personalidad dentro de cada periodo evolutivo, que tiene lugar en condiciones histórico-sociales concretas. Nosotros ya sabemos –continúa L. Vigotski– dónde hay que buscar los principios para la fundamentación real de la periodización evolutiva de la infancia. Sólo los cambios internos en el desarrollo mismo, sólo las crisis y los virajes en su curso pueden darnos la base firme para definir las principales épocas de estructuración de la personalidad del niño que llamamos edades".[34]

Con la anterior premisa, la respuesta al interrogante es más asimilable. Los principios que se deben estructurar, se centran en los cambios internos en el propio desarrollo, las crisis y los virajes y reestructuración de la personalidad. Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea –sustenta Vigotsky–, sobre todo el social, es única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo. En dicha situación social,

[34] Shuare, Marta *Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología.* Ed. Progreso, Moscú 1987, p. 106.

surgen nuevas formaciones propias de la edad.[35] La periodización no concluye ahí, sino que se orienta a tareas de desarrollo histórico-cultural desde el proceso educativo y la enseñanza.

Vigotsky, plantea las tareas: la primera tarea que se plantea es el diagnóstico del desarrollo comprendido como diagnóstico sintomático y clínico. La segunda tarea del diagnóstico del desarrollo consiste en determinar los procesos no maduros, pero que se encuentran en el periodo de maduración. Esta tarea se resuelve con el hallazgo de la *zona de desarrollo próximo*.[36] (ZDP). La categoría ZDP está vinculada con el proceso educativo y la enseñanza. De forma muy didáctica Vigotsky dice: "Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración determinamos su desarrollo del mañana".[37] Y especifica el rol del docente de esta forma: "El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen".[38] Un añadido más de Vigotsky para que el diagnóstico se comprenda no sólo como un examen sino como proyección: "Un diagnóstico auténtico debe explicar y pronosticar y dar una recomendación práctica fundamentada científicamente".[39]

---

[35] Vygotski, Lev. Ob. Cit. p. 264
[36] Ibid. pp. 266-267.
[37] Ibid. p. 269
[38] Ibid. p. 271
[39] Ibid. p. 272

En suma, la periodización de las edades se caracteriza por las *crisis evolutivas* y los *virajes* y la estructuración, reorganización de la personalidad mediatizada por el proceso educativo y la enseñanza a través de la zona de desarrollo próximo. En la que intervienen también, las tareas de diagnosis y prognosis. "La esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo".[40]

Las edades estables –explica Vigotsky– tienen una estructura binaria, y se dividen en dos estadios: el primero y el segundo. Las edades críticas poseen una clara estructura formada por tres fases: precrítica, crítica y poscrítica[41] La periodización de las edades de otras corrientes la confrontamos con la periodización del desarrollo de Vigotsky.

[40] Ibid. p. 269
[41] Ibid. p. 260

Período	Edad	Cognitivo	Necesidades	Moral	Psicosocial	Yo	Psicosexual
		Piaget	Maslow	Kohlberg	Erikson	Loevinger	Freud
Infancia	0-1,5	Sensorio - motor	Fisiológicas		Confianza vs. Desconfianza	Pre-social	Oral
Niñez temprana	01-03	Pre-operaorio simbólico	Seguridad		Autonomía vs. Vergüenza y duda	Impulsivo	Anal
Niñez media	03-05	Pre-operaorio intuitivo			Iniciativa vs. Culpa		Fálica
Niñez tardía	05-11	Operaciones concretas	Sociales	Heterónomo Individualista	Laboriosidad vs. Inferioridad	Auto-protector	Latencia
Adolescencia	12-18	Operaciones formales	Estima	Expectativas interpersonales	Búsqueda vs. Difusión		Genital
Juventud temprana	19-21			Sistema social		Conformista	
Juventud tardía	22-25			Derechos humanos		Consciente de si mismo	
Madurez temprana	26-35		Autorrealización	Principios éticos universales	Intimidad vs. Aislamineto	Consciente	
Madurez tardía	36-45					Individualista	
Adultez	46-65				Generatividad vs. Estancamiento	Autónomo	
Senectud	66-69				Integridad vs. Desesperación	Integrado	
Vejez	>70						

Fuente: Moriello, Sergio (2013). Los siete tramos

Periodización del desarrollo según L. Vigotsky

Edad	Nombre del período o de la crisis	Estadios del período y fases de la crisis
0-2meses	Crisis del nacimiento.	a)pre-crítica
		b)crítica.
		c)postcrítica.
2 meses- un año	\Infancia.	1)temprana
		2)tardía.
1 año	Crisis del 1er año	a),b),c)
1-3 años	Niñez temprana	
3-7 años	Edad preescolar	1),2)
7 años	Crisis de los 7 años	a),b),c)
8-12años	Edad escolar	1),2)
13 años	Crisis de los 13 años	a),b),c)
14-17 años	Periodo puberal	1),2)
17 años	Crisis de los 17 años	a),b),c)

Fuente: Vigotsky, L. S. Citado por Tolstij, Alexander (1989). *El hombre y la edad.*

Neuropsicología

Vigotsky es considerado por varios científicos como el padre de la neuropsicología. El estudio sobre el cerebro y las funciones psíquicas superiores fue otro eje central del horizonte histórico-cultural. En la actualidad, la vigencia y la perspectiva vigotskyana es de admirar, porque es referente en la neuropsicología y la neurofisiología.

Con relación a los estudios acerca del cerebro y la psique desde el enfoque socio-cultural se establece:

> "Conforme hizo notar L. S. Vygotski, el intento de abordar la psique como función directa del cerebro y buscar sus fuentes en las profundidades del mismo es tan estéril como el de analizarla viendo en ella una forma de existencia del espíritu. (…) Para explicar causalmente las funciones psíquicas

> superiores del ser humano, hay que *salirse de los límites del organismo y buscar las fuentes de las mismas no en las profundidades del espíritu o en las peculiaridades del cerebro, sino en la historia social de la humanidad*, en las formas del trabajo social y del lenguaje que se fueron constituyendo en la historia de la sociedad y dieron vida a los más perfectos tipos de comunicación y a las nuevas formas de la actividad consciente".[42]

Acerca de la *localización* en el campo de la neuropsicología, se debe aclarar que existían dos visiones opuestas y que aún coexisten:

> "El surgimiento de la neuropsicología en la segunda mitad del siglo XIX se dio en el marco de la contradicción entre dos posturas básicas con respecto a la localización de las funciones psíquicas en el cerebro, los localizacionistas y los anti-localizacionistas".[43]

En el texto *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas,* Vigotsky señala:

> "(…) las concepciones psicológicas, dominantes en una época dada, siempre ejercieron una gran influencia sobre las ideas referidas a la localización de las funciones psíquicas (la psicología asociativa y la teoría atomística de la localización; la psicología estructuralista y la tendencia de los científicos

---

[42] Vygotski. Citado por LURIA, A. R. *Introducción evolucionista a la psicología*. Ed. Martínez Roca, Barcelona 1987, pp. 13-14.

[43] Tonkonogy. Citado por Quintanar, Luis. *La unidad de análisis en la neuropsicología histórico- cultural*. En: Felt, Víctor; Eslava-Cobo, Jorge. (Comps.) *La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky la neurofisiología*. Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires 2009, p.141.

> actuales a comprender integralmente la localización)".[44] (Al referirse a la psicología estructuralista se refiere a la Gestalt).

El posicionamiento de Vigotsky fue el de refutar ambas posiciones y desarrollar la perspectiva histórico-cultural: "La imperfección del punto de vista localizacionista y la insuficiencia de la fórmula 'el cerebro como un todo' es reconocida por la mayoría de los investigadores contemporáneos".[45] A partir de sus investigaciones experimentales logra establecer varias tesis y conclusiones dialécticas, entre las principales están:

> "Nuestra *primera* conclusión se refiere a la cuestión de *la función del todo y la parte en la actividad del cerebro*. El análisis de las alteraciones afásicas, agnósticas y apráxicas (...) muestra, en primer lugar, que ninguna función específica está ligada con la actividad de un solo centro, cualquiera sea, sino que siempre representa el producto de la actividad integral de centros estrictamente diferenciados y jerárquicamente vinculados entre sí".[46]

Las clásicas ideas (tradicionales) de localización fueron también superadas por Luria discípulo de Vigotsky e introducida por la ciencia psicológica soviética como "localización dinámica" a partir de la investigación experimental con el enfoque histórico-

---

[44] Vigotski, Lev. *La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas*. En: Puziréi. *El proceso de formación de la psicología marxista...* Edit. Progreso. Moscú 1989, p. 221.

[45] Ibid. p. 221

[46] Ibid. p. 222.

cultural. Las funciones elementales pueden, por definición, tener localización precisa en grupos particulares de células, no ocurre lo mismo con la localización de los sistemas funcionales complejos en áreas limitadas del cerebro o de su córtex. Nuestra misión no es localizar los procesos psicológicos superiores del hombre en áreas limitadas del córtex, sino averiguar qué grupos de zonas de trabajo concertado del cerebro son responsables de la ejecución de la actividad mental compleja.[47]

En la actualidad, la neuropsicología y la neurofisiología tienen una visión nueva renovada y humanista. El problema fundamental de la neuropsicología —sostiene Quintanar— es la relación entre la psique y el cerebro. Es una disciplina de frontera ubicada entre dos grandes áreas de la ciencia: las neurociencias y las ciencias sociales y diferentes áreas del saber, como la neurología, la neuroanatomía, la neurofisiología, la psicología, la lingüística y la pedagogía. La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural es la *acción*. La unidad de análisis en la neuropsicología histórico-cultural es el *factor neuropsicológico*. El objetivo final de la neuropsicología debe ser la reintegración del paciente a sus actividades en todos los planos. Sólo una aproximación humanista que considere a la persona y no a elementos aislados puede ayudar de manera más efectiva.[48]

---

[47] Luria, A. R. *El cerebro en acción.* Ed. Martínez Roca, Barcelona 1988, pp. 30-33.
[48] Quintanar, Luis. Ob. Cit. pp. 139-151.

En Vigotsky, la idea recurrente de "la misión histórica" y de aportar a las ciencias, desde la perspectiva histórico-cultural fue muy trascendental: el de ir fundando la piscología con base materialista-dialéctica y asumiendo la complejidad de los problemas de la realidad en un trabajo científico que ha superado cualitativamente las fronteras disciplinarias. Sin necesidad de enumerar la contribución a otras ciencias particulares, en este capítulo, se hace énfasis en el contexto, la lingüística, la neuropsicología y la semiótica.

Lingüística y semiótica

El conocimiento de la lingüística y la semiótica fue parte fundamental en los estudios de Vigotsky. No sólo en el enfoque, sino también en las directrices metodológicas y la práctica de la psicología, la pedagogía y la educación especial, claro está, desde con una concepción marxista, no ortodoxa, menos dogmática.

Según Puziréi, el corazón de la teoría histórico-cultural de Vigotsky es la concepción de la organización *semiótica* de la psiquis o de las funciones psíquicas superiores.[49] La organización semiótica de la conciencia y/o el pensamiento se desarrolla con el uso de las herramientas psicológicas; analogía entre signo y herramienta y su función mediadora. Sin bien

[49] Puziréi. *El proceso de formación de la psicología marxista…* Edit. Progreso. Moscú 1989, pp. 8-9

Vigotsky efectuó una analogía entre signo y herramienta, también las diferenció cualitativamente.

Para Vigotsky —dice Puziréi— el signo mediatiza la relación del hombre con otros y consigo mismo. O sea que el signo siempre actúa como medio con el cual el hombre organiza el dominio de su psiquis, su conciencia y su personalidad. Por otra parte, propone examinar los signos y sistemas semánticos elaborados en la historia, fijados en la cultura y trasmitidos de generación en generación gracias al sistema de enseñanza.[50]

Dos aclaraciones sobre lo anterior: la analogía como tal y el signo-herramienta. Vigotsky señala que la analogía tiene límites y los instrumentos cambian y evolucionan. "Así como los instrumentos de trabajo cambian históricamente —Vigotsky expresa—, los instrumentos del pensamiento también se transforman históricamente. Y así como nuevos instrumentos de trabajo dan origen a nuevas estructuras sociales, nuevos instrumentos de pensamiento dan origen a nuevas estructuras mentales".[51]

La conciencia expresa la realidad, por tanto, es social e histórica. Ahí radica la diferencia sustancial con el idealismo y las posiciones subjetivas. Con mucha razón Luria pondera la tesis de Vigotsky que sostiene que la conciencia posee un carácter objetal y significativo.

---

[50] Ibid. 9-10

[51] Vygotsky Lev. Citado por Pinto, Bismarck. *La mente y sus vínculos sociales*. (s. Ed.), La Paz 2004, p. 4.

Vigotsky hace referencia a la concepción marxista del lenguaje y vincula la *palabra significativa* y el lenguaje con la conciencia:

> "Por eso *el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana*. Si el lenguaje es tan viejo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia práctica, existente para los otros y, en consecuencia, para mí mismo es evidente que no un solo un pensamiento, sino toda la conciencia en conjunto está ligada en su desarrollo con el desarrollo de la palabra… *La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana*".[52]

En el análisis del lenguaje y la lingüística nos hace ver también la diversidad funcional del mismo. Vigotsky destaca que la psicología del lenguaje y la lingüística conducen también a diferenciar la diversidad funcional del lenguaje. El lenguaje escrito y el lenguaje interior son formas monológicas. En la mayoría de los casos, el lenguaje oral es dialógico.[53]

Por otra parte, en la diversidad de funciones del lenguaje es de destacar lo que Vigotsky reflexionaba en otrora, y lo que hoy se conoce por el desarrollo de las ciencias del lenguaje: el "análisis del discurso" y el "metalenguaje semántico", entre otros.

Justamente porque el pensamiento no coincide ni con la palabra ni con los significados de las palabras en las que se expresa, el camino del pensamiento a la

---

[52] Vigotski, Lev. *Pensamiento y palabra.* En: Puziréi. *El proceso de formación de la psicología marxista…* Edit. Progreso. Moscú 1989, p. 208.
[53] Ibid. p. 191.

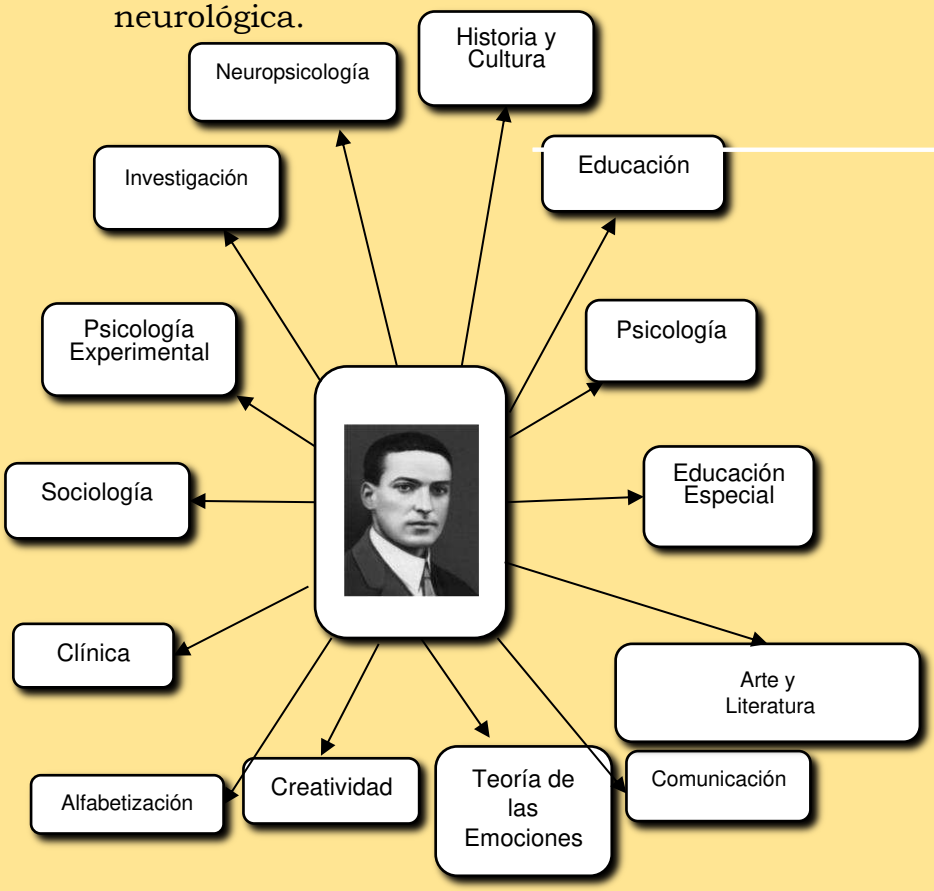
palabra pasa por el significado. En nuestro lenguaje siempre hay una segunda intención, un subtexto oculto. Por cuanto es imposible el pasaje directo del pensamiento a la palabra y ese pasaje siempre requiere abrir un camino complejo, surgen las lamentaciones a causa de la imperfección de la palabra y el carácter indecible del pensamiento.[54]

En otro horizonte, Vigotsky explicita las relaciones del pensamiento y el lenguaje con los afectos y las emociones: "Un pensamiento no se genera a partir de otro pensamiento, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia que abarca nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones".[55] El análisis dialéctico del lenguaje, permite a Vigotsky, encontrar multiplicidad de relaciones del lenguaje y la palabra, en este caso, los procesos volitivos, afectivos y motivacionales: "Si comparamos el pensamiento con una nube que se derrama en una lluvia de palabras, podríamos asemejar la motivación del pensamiento con el viento que pone en movimiento a la nube".[56] La comparación es muy elocuente.

En la educación especial, el componente lingüístico y semiótico fue imprescindible para la fundamentación de la metodología y de la práctica pedagógica. Por ejemplo, en la educación del ciego: "Es importante el significado y no el signo, Cambiaremos el signo y

[54] Ibid. p. 203.
[55] Ibid. pp. 203
[56] Ibid. p. 204.

mantendremos el significado".[57] El alfabeto táctil en relieve (Braille) sustituyó al óptico y permitió leer y escribir a los ciegos. Las vías colaterales para el desarrollo del lenguaje conducen a unas formas de conducta nuevas, excepcionales incomparables.[58] De forma similar, pero no igual, la educación del niño sordomudo fue abordado con amplio conocimiento de la lingüística y la psicología del lenguaje y la clínica neurológica.



[57] Vigotski, Lev. *Fundamentos de defectología*. En obras completas, Tomo 5. Ed. Pueblo y Educación, La Habana 1997, p. 63.
[58] Vygotski, Lev. *Problemas del desarrollo de la psique*. En obras escogidas, Vol. III Ed. Visor, Madrid 1983, pp. 43

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, Louis-Jean.
2005 **Lingüística y colonialismo:** *Breve tratado de glotofagia.* México: Edit. Fondo de cultura económica.

CUADERNO sobre la *Desestalinización.*
s/a "Revista Marxista Latinoamericana". Argentina.

FELT, Víctor; ESLAVA-COBO, Jorge. (Comps.)
2009 **La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky.** La neurofisiología. Buenos Aires: Edit. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

GARCÍA, Enrique
2001 **Vigotski. La construcción histórica de la psique.** México: Trillas.

GOLDER, Mario
2006 **Freud en Vigotsky.** Buenos Aires: Edit. Ateneo Vigotskyano de la Argentina.

GUILI, Mario
s/a **La sexta tesis sobre Feuerbach y la concepción marxista del hombre.** ([www.6tesis.com.ar/cursos_sexta_tesis])

HENDRICKS, William O.
1976 **Semiología del discurso literario.** Madrid: Edit. Cátedra.

KOZULIN, Alex
1994 **La psicología de Vygotski.** Madrid: Edit. Alianza

LOTMAN JURIJ, M. y Escuela de Tartu.
1979 **Semiótica de la cultura**. Madrid: Edit. Cátedra.

LURIA, A. R.
1988 **El cerebro en acción.** Barcelona: Edit.

Martínez Roca
LURIA, A. R.
1987 **Introducción evolucionista a la psicología.** Barcelona: Edit. Martínez Roca,
MILLER, Martin A.
2005 **Freud y los bolcheviques.** Buenos Aires: Edit. Nueva Visión,
MORIELLO, Sergio
2013 **Los siete tramos**. En: "UNO MISMO" Año 30 / Nº 363. Diciembre 2013. Buenos Aires.
PAVLOV, Iván P.
1982 **Actividad nerviosa superior.** Barcelona: Edit. Fontanella,
PETROVSKI, A.
1980 **Psicología general.** Moscú: Edit. Progreso,
PINTO, Bismarck.
2004 **La mente y sus vínculos sociales.** La Paz: s/edit.
PUZIRÉI, A.
1989 **El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev. A. Luria.** Trad. Marta Shuare. Moscú: Edit. Progreso.
ROJLIN, L.
s/a **La medicina soviética en la lucha contra las enfermedades psíquicas**. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
RUBINSTEIN, S. L.
1967 **Principios de psicología general.** México: Edit. Grijalbo.
SHUARE, Marta
1987 **Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS.** Antología. Moscú: Edit. Progreso,
SÁNCHEZ-MARCO, Francisco
1976 **Acercamiento histórico a la sociolingüística.** México: Edit. Instituto

Nacional de Antropología e Historia.
SPUTNIK
1989 **Selecciones de la prensa soviética**. Marzo, 1989, Nº 3.
STALIN, José
s/a **El marxismo y los problemas de la lingüística. Acerca del marxismo en la lingüística**. (Internet).
TOLSTIJ, Alexander
1989 **El hombre y la edad.** *Moscú:* Edit. Progreso.
TROTSKY, León
1938 **Los crímenes de Stalin.** Santiago de Chile: Edit. Zig-Zag,
TROTSKY, León
2008 **Arte, cultura y literatura.** *Córdoba:* Edit. Jorge Sarmiento.
VIGOTSKI, Lev S.
1997 **Fundamentos de defectología.** En obras completas, Tomo 5. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich
2009 **El marxismo y la filosofía del lenguaje.** Buenos Aires: Edit. Godot.
VYGOTSKI, Lev S.
1983 **El significado histórico de la crisis de la psicología.** En obras escogidas, Vol. I. Madrid: Edit. Aprendizaje Visor.
VYGOTSKY, Lev.
1988 **Pensamiento y lenguaje.** México: Edit. Quinto Sol.
VYGOTSKI, Lev S.
1983 **Problemas de la psicología infantil.** En obras escogidas. Vol. IV. Madrid: Edit. Aprendizaje Visor.
VYGOTSKI, Lev S.

1983 **Problemas del desarrollo de la psique.** En obras escogidas, Vol. III. Madrid: Edit. Aprendizaje Visor.

ZEMELMAN, Hugo
2007 El ángel de la historia: Determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de Humanidades). Barcelona: Edit. Anthropos.

VIGOTSKY Y SUS APORTES EPISTEMOLÓGICOS A LA PEDAGOGÍA

Roberto Ágreda Maldonado[5]

Resumen

Este ensayo analiza y expone una interpretación epistemológica de los aportes de Vigotsky[6] a la Pedagogía General, a la Pedagogía Literaria y a la Pedagogía para personas con habilidades diferentes,

---

[5] Nació en Quillacollo, Cochabamba, Bolivia el 29 de abril de 1966. Pedagogo, abogado, cientista social, docente universitario y escritor. Director y coautor de la revista Pedagogía. De la Sociedad Científica de Doctores en Ciencias de la Educación (SCDE) No.5 No. 5, cuyo número monográfico se tituló: Vigotsky en Bolivia (2016). Como editor publicó los libros: *Vigotsky. Psicología del teatro (2012), Vigotsky. Pedagogía para niños, adolescentes y jóvenes (2013).* Es autor de los libros: *Vygotsky y las ciencias humanas (2012), Diccionario de literatura y ciencias afines (2014), Filosofía de la educación (6ª ed., 2018), Diccionario de filosofía (2018), Diccionario del poder (2018).*

[6] Nació en Osha, Bielorrusia, cuando esta región pertenecía a Rusia, el 17 de noviembre de 1896 y murió el 10 de junio de 1934. En un calendario ruso anterior, se fecha el nacimiento el 5 de noviembre de 1896 y su fallecimiento el 1 de junio de 1934. Exactamente 37 años y 5 meses. Genio de las ciencias humanas que tiene significativos aportes a la pedagogía del mundo, lo que hace pocas décadas se ha revelado, con la publicación gradual de sus escritos en libros, obras escogidas y posiblemente sus obras completas.

disciplinas científicas que contiene espacio para el desarrollo del pensamiento vigotskyano para una revolución educativa, que tanta falta hace como parte de la transformación económica y política de los países, cuyos trabajadores buscan superar las sociedades de explotación y desigualdad. Para este este trabajo se recurrió casi exclusivamente a los libros publicados en español de Vigotsky y como complementación se cita a los estudiosos del genio de Gomel.

Palabras clave: Pedagogía, trabajo, mediación cultural, interacción, escuela histórico-cultural, zona del desarrollo próximo, internalización.

Introducción

El lector encontrará en este estudio hallazgos de conocimientos esenciales que guían la tarea educativa integral, general de la Pedagogía y en particular, la formación en literatura y la educación para personas con habilidades diferenciadas, que más se conoce como educación especial que comprende, actualmente en Bolivia, el desarrollo de la educación inclusiva para personas con discapacidad, personas con dificultades de aprendizaje y personas con talento superior.

Los libros de Vigotsky, como todos los clásicos, exigen lecturas, relecturas, análisis, reflexiones, clasificaciones inductivas, reductivas y síntesis dialécticas para inferir los aportes epistemológicos, en este caso al campo de la Pedagogía.

En ensayo se teorizan tres pedagogías: la general, la literaria y la destinada a las personas con habilidades diferentes, como una forma de responder a la realidad boliviana y latinoamericana.

Con este trabajo y los que se publican en este libro se rinde homenaje a León Semionovich Vigotsky (17/nov/1896-11/jun/1934), un genio de las ciencias humanas, y en especial de la pedagogía transformadora. A los 87 años de su muerte, su influencia pedagógica crece cada vez más en el mundo.

Aportes a la pedagogía general

León Semionovich Vigotsky[7] desde los 15 años fue llamado maestro[8], labor que desempeñó más formalmente a partir de 1917, luego de titularse en la carrera de Leyes de la Universidad de Moscú y asistir

---

[7] Como lo primero es la filosofía, corresponde explicar, ¿qué concepción filosófica tenía Vigotsky? "Si Piaget es el descendiente de Descartes y de Kant, Vigotski se sitúa claramente dentro de la continuidad de las posiciones de Spinoza, de Hegel y del marxismo, y su tesis del doble origen (biológico y sociosemiótico) del pensamiento humano consciente puede considerarse como un equivalente, en el plano ontogenético, de la tesis de la hominización formulada por Engels en *La dialéctica de la naturaleza*" (Bronckart 2000:26).

[8] Organizó grupos de lectura histórica, investigación y teatro. Realizó reuniones con gente destacada cada cierto tiempo. Su padre le autorizó reunirse en su escritorio. Ese progenitor había colaborado en la creación de una biblioteca en Gómel, a la que asistían León Vigotsky y su primo David Vigodsky.

a muchas clases de Filosofía e Historia[9], Psicología y Literatura en la Universidad Popular de Shaniavsky[10].

Dictó clases de Literatura en una escuela de Gómel. Asimismo, desarrolló clases de Estética e Historia del Arte en un conservatorio. También dirigía clases de Psicología en Institutos y universidades.

Sin duda alguna, Vigotsky[11] fue capaz de leer gran cantidad de libros, dar clases, conferencias, escribir y publicar libros, a pesar de problemas de salud con los ataques epilépticos, en corta, pero fecunda y brillante. Luego de 9 años, en 1926, publicó el libro *Psicología pedagógica*, obra que contiene 19 capítulos, interesantísimos., de los cuales, los de preferente atención son los capítulos 1 (La Pedagogía y la

---

[9] Según el vigotskyano ruso Alex Kozulin, Vigotsky, "también se inscribió en la Universidad Pública de Shaniavsky, en donde se especializó en filosofía e historia" (Kozulin 2001:33).

[10] Centro no oficial que surgió en 1911 después que el Ministerio de Educación de Rusia hubiera expulsado a la mayoría de los estudiantes y a más de cien miembros de las facultades tras el aplastamiento de una revuelta antizarista. La mayor parte de los mejores profesores de Moscú había sido víctimas de la expulsión. Como resultado, la Universidad de Shaniavsky era, en esos momentos, una institución más interesante que la Universidad de Moscú (Wertsch 2006:24).

[11] Según Jerome Bruner, Vigotsky "nos hizo ver más claramente el significado de dictum [dicho, lema] de Francis Bacon: 'Ni la mano desnuda ni el intelecto por sí mismos pueden lograr mucho. Se perfeccionan con la ayuda de medios e instrumentos´. Su estilo no era hipotético-deductivo y quizás por ello no es fácil exponer los fundamentos de su teoría, o porque siempre escribió frenéticamente por su falta de tiempo […]" (Bruner en Vigotsky 1998:19).

Psicología), 4 (Los factores biológico y social de la educación), 6 (La educación de la conducta emocional), 7 (La psicología y la pedagogía de la atención), (10 (El esclarecimiento psicológico de la educación laboral), 13 (La educación estética), 15 (La conducta anormal), 17 (El problema del talento y los objetivos individuales) y 19 (La psicología y el maestro).

Vigotsky, siguiendo a Blonski, concibe a la Pedagogía como la ciencia de la educación que estudia la influencia premeditada, organizada y prolongada en el organismo del ser humano, que requiere establecer con precisión y claridad cómo debe ser organizada esa influencia, qué formas debe asumir, de qué procedimientos se vale y hacia dónde debe ser orientada (Vigotsky 2005:51). Lo que supone descubrir las leyes de la formación integral de las personas.

Pero, ¿cuáles son los ámbitos disciplinarios de la Pedagogía?

> La Pedagogía abarca, en realidad, varios ámbitos del conocimiento totalmente distintos. Por una parte, en la medida en que se plantea el problema del desarrollo del niño, queda incluida en el área de las ciencias biológicas, es decir, [las ciencias] naturales. Por otra parte, en tanto educación se propone determinados ideales, fines o normas, la Pedagogía debe tener relación con las ciencias filosóficas o normativas.
> De ahí surge, en la Pedagogía, la permanente discusión respecto al carácter biológico o filosófico de esta ciencia. La metodología de las ciencias determina la diferencia fundamental entre las

> ciencias que estudian hechos y las ciencias que establecen normas. Es indudable que la pedagogía se encuentra en el límite entre unas y otras (2005:51).

Se percibe una visión tradicional e histórica que explica que la Pedagogía surge de la Ciencias Naturales (con aportes de Piaget y otros) y desde las Ciencias Humanas (influencias de los filósofos y cientistas humanistas como Blonski y el mismo Vigotsky), a partir de la filosofía, como teorizó en parte Herbart (1776-1841)[12]. Vigotski agrega:

> Al ser la Pedagogía una ciencia empírica completamente peculiar, se apoya en ciencias auxiliares, es decir, en la ética social [Filosofía] que señala los objetivos generales de la educación y en la Psicología que, junto a la Fisiología, provee los medios para resolver estas tareas (:52).

Las referidas a la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes, que se complican cada vez más, y no solo requieren conocimientos, destrezas, habilidades sino experiencia, reflexión y transformación constante.

> Vigotsky proponía un proceso de formación social en el desarrollo de las ideas educativas. Se distanciaba de las posturas pedagógicas naturales o de sentido común. Para él, las pedagogías surgen y se conforman en unas circunstancias sociales particulares (Daniels 2003:21).

[12] Filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, conocido como el fundador de la Pedagogía, a la misma que fundamentó con la Psicología y perfiló teleológicamente con la Filosofía.

Estas circunstancias, corresponde a un determinado momento histórico y cultural. El proceso enseñanza y aprendizaje supone comprender que:

> el comportamiento del hombre se va conformando a partir de las peculiaridades y condiciones biológicas y sociales de su desarrollo. El factor biológico determina la base, el fundamento, el cimiento de las reacciones heredadas de cuyos límites el organismo no puede salir y sobre las cuales se va construyendo el sistema de reacciones aprendidas.
> A la vez, resulta evidente el hecho de que este nuevo sistema de reacciones está enteramente determinado por la estructura del ambiente en el que crece y se desarrolla el organismo. Por esta razón toda educación tiene inevitablemente un carácter social (:113).

Ese carácter social, subyace dentro de la escuela histórico-cultural que teorizó Vigotsky, desde 1924. Corriente a la que se sumaron Luria, Leontiev y seis discípulos de Vigotsky, en la Rusia de su tiempo. Esta corriente va a ser cambiada por las denominaciones inexactas de escuela sociohistórica, escuela sociocrítica e incluso dentro de las reformas educativas de España y América Latina, el pensamiento vigotskyano será incluido dentro del constructivismo, como una forma de constructivismo social; nombres que serán rechazados y volverá a denomina la escuela de Vigotsky como la escuela histórico-cultural en forma pertinente.

¿Cuáles son los fundamentes esenciales de dicha escuela psicológica y pedagógica? El pilar fundamental, expone que el desarrollo tanto natural como cultural de una persona se explica de la siguiente manera:

> En primer lugar, existe la línea del desarrollo natural del comportamiento, que está íntimamente ligada a los procesos del crecimiento orgánico general y a la maduración [biológica] del niño. En segundo lugar, existe la línea cultural del desarrollo de las funciones psíquicas, la construcción de nuevos métodos de razonamiento, el dominio de los métodos culturales de la conducta (Vigotsky 1998:31).

Lo filogenético y sociogenético, da lugar a lo ontogenético. Lo biológico, luego lo social, finalmente lo individual, como respuesta o reacción del hombre a la naturaleza, a la sociedad y a la cultura. Esta visión global se halla en la ley genética general del desarrollo cultural como la zona de desarrollo próximo o ley de las relaciones interpersonales a las relaciones intrapersonales, de lo social a lo individual (Vigotsky 1998: 31 y ss. y 2009: 87, 130 y ss.). De afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera.

Al margen de lo anterior que es general, es necesario no olvidar que:

> La pedagogía nunca es y nunca ha sido políticamente indiferente porque quiérase o no, mediante su propio trabajo en la psique siempre ha adoptado una pauta social, una línea política particular, de acuerdo con la clase social dominante que ha guiado sus intereses (Vigotsky cit. por Daniels 2003:20-21).

A lo que no le falta razón, hoy está comprobado y ratificado que la educación responde a un determinado sistema social, generalmente de opresión capitalista.

En la actualidad se estudia la pedagogía crítica y una pedagogía de la autoformación, que ya cavilaba León Semionovich en su tiempo. “La educación debe estar organizada de tal modo que no se eduque al alumno, sino que éste se eduque así mismo” (Vigotsky 2005:114). Es cierto,

> la pedagogía anterior reforzaba y exageraba desmedidamente el primer momento de la percepción, y transformaba al alumno en una esponja que cumplía más fielmente su misión cuanto más ávida y plenamente se impregnaba de conocimientos ajenos. [...]
> La psicología exige que los alumnos aprendan no solo a percibir, sino también a reaccionar. Educar significa ante todo ir estableciendo nuevas reacciones, elaborando nuevas formas de conducta (2005:114).

La primera parte, lo que explicará después de cincuenta años, Paulo Freire en su libro clásico, *Pedagogía del oprimido (1970).* Además, es necesario mencionar, que el abogado y pedagogo brasileño en uno de sus últimos libros, titulado *Cartas a quien pretende enseñar*, exactamente en su quinta carta, coquetea con León así: “Creo que de esta comprensión resultará una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de la que Vygotsky no puede estar ausente” (Freire 2008:95). Se entiende que lo asume como uno de los maestros de la pedagogía mundial.

La segunda parte de la cita vigotskyana anterior, se completa con lo que sigue:

> `La educación siempre implica cambio`. Si no hubiera nada que modificar, no habría nada que

> educar. […] Por lo tanto, el mecanismo de la educación de los sentimientos es, en líneas generales, el mismo que para todas las demás reacciones (Vigotsky 2005:181).

La educación integral comprende intelectual (el saber), psicomotriz (el hacer), la educación de la emoción, de los sentimientos (el ser) y de la atención (el decidir voluntariamente la construcción personal), comprendida como "la relativa libertad de nuestra conducta, como la libertad de elección y limitación" (2005:216). Proceso de interacción y de práctica transformadora.

La pedagogía como la ciencia que estudia la formación integral del ser humano en todas sus potencialidades, en, por y para la vida, exige vislumbrar el valor de la educación laboral:

> En el desarrollo histórico y en las posibilidades psicológicas existen tres tipos fundamentales de educación laboral. El primero consiste en la denominada escuela laboral manual o de oficios, donde el trabajo se convierte en objeto de la enseñanza […] Crear técnicos, artesanos, transmitirles los hábitos y el conocimiento técnico de su oficio es la tarea de esa educación. […]
> Distinta es la posición que ocupa el trabajo en el sistema de instrucción de una escuela ilustrativa, donde el trabajo no figura como objetivo de la enseñanza, sino en calidad de un nuevo método, o sea, de un medio para estudiar otras disciplinas. […]
> Por último, la tercera posibilidad de la escuela y la educación laboral reside en un criterio

> completamente nuevo del trabajo[13] como la propia base del proceso educativo. En esta escuela puramente laboral, el trabajo no se incorpora como tema de enseñanza ni como método o medio de enseñanza, sino como materia misma de la educación. Según la feliz expresión de un pedagogo, no solo se introduce el trabajo en la escuela, sino también la escuela en el trabajo (Vigotsky 2005:284).

Este es el cimiento de la nueva educación no solo de Bolivia, sino del mundo entero. La implementación y comprensión suficientes, depende de las transformaciones de las formaciones socioeconómicas y de las estructuras mentales de dominación y práctica antipedagógica que se halla hasta el tuétano en las autoridades y administradores de la educación de todos los últimos tiempos.

El trabajo pedagógico requiere del concurso de los docentes que trabajan para acercar, mediar que los estudiantes se acerquen de diversos modos al objeto de estudio, para transformar y transformarse. El trabajo docente tiene que ver con la zona de desarrollo próximo:

> No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel

[13] El trabajo en el campo psicológico fue asimilado por Jerome Bruner y Sylvia Scribner. El primero en su libro *La educación, puerta de la cultura*, específicamente en el capítulo 8 El conocimiento como acción, afirma: "El punto de partida para las ideas de este capítulo fue una conversación que tuve en 1983 con Sylvia Scribner sobre 'la psicología del trabajo´. […] Veía este trabajo como una extensión de la psicología cognitiva vigotskyana" (Bruner 2000:169). Lo que prueba, lo afirmado en líneas arriba en esta misma nota.

> de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. […] La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. […]. La zona de desarrollo próximo puede convertirse en un concepto sumamente importante […], un concepto susceptible de aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales (Vigotsky 2009:133-135).

Jonathan Tudge, amplia la explicación: "Al introducir el concepto de zona de desarrollo próximo Vygotsky afirmaba que 'pares más capacitados´—lo mismo que los adultos— pueden apoyar el desarrollo del niño" (Vigotsky cit. por Tudge 1990:187).

Como enseñanza, luego de las evaluaciones diagnósticas, es necesario mapear la zona del desarrollo próximo de los estudiantes, que es saber el grado de desarrollo mental, para mejorar el rendimiento escolar y contribuir al mayor desarrollo intelectual y de habilidades educativas. En forma concreta para conectar a los estudiantes con los nuevos conocimientos y habilidades; en otras palabras, interaccionar o mediar el cambio de los fenómenos sociales (culturales, del contenido de la asignatura) en fenómenos psicológicos (la internalización, la asunción del aprendizaje) de los estudiantes.

Luis C. Moll revela:

> Una lectura atenta de *Mind in Society (1978)* también revela que la zona [de desarrollo próximo]

> es una extensión importante del 'método funcional de doble estimulación´ de Vygotsky (págs.74-75), quien se dispuso a desarrollar un método general de estudio que fuera fiel a su teoría. En particular, quería estudiar la formación de los procesos psicológicos a través del análisis de la actividad mediada por signos. No quería estudiar procesos (conductas) que estaban fosilizados; quería estudiar la formación de los procesos analizando a los sujetos en actividad (Moll 1993:16).

Y lo hizo, de lo que derivan sus teorías pedagógicas y a nivel macro, la teoría del desarrollo cultural de la humanidad.

La pedagogía vigotskyana, luego de la zona del desarrollo próximo, existen asimilar el concepto de la mediación cultural, que alude al trabajo del docente de intermediación entre el estudiante y el objeto de estudio; asimismo, hace referencia al papel del lenguaje como instrumento de mediación entre naturaleza-sociedad y cultura histórica concreta. El vigotskyano Harry Daniels sobre mediación expreso lo siguiente:

> El más importante de estos conceptos básicos es el de `mediación´ que abre camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos (Daniels 2003: 31).

Por su parte, James V. Wertsch, resalta que: "`El factor central de nuestra psicología es el hecho de la mediación´" (Vigotsky cit. por Wertsch 2009:58). Categoría que alude al trabajo de interacción cultural

y física de los estudiantes con la realidad intelectual de su contexto.

> El alumno se educa a sí mismo. La lección que dicta el maestro en forma acabada puede enseñar mucho, pero solo inculca la habilidad y el deseo de aprovechar todo lo que proviene de manos ajenas, sin hacer ni comprobar nada. Para la educación actual no es tan importante enseñar cierta cantidad de conocimientos, sino educar la aptitud de adquirir estos conocimientos y valerse de éstos. Y esto se logra únicamente —igual que todo en la vida— en el propio proceso de trabajo y de la conquista del saber (Vigotsky 2005:474).

El trabajo físico y el trabajo intelectual deben fusionarse en los diferentes sectores de la economía, en forma planificada y evaluada. Se debe superar que las instituciones educativas marchen en una línea y la sociedad en otra. El proceso de enseñanza y aprendizaje comprende aprender a aprender (adquirir conocimientos y valerse de ellos), aprender a desaprender, aprender a trabajar con herramientas físicas (materiales, mecánicos, tecnológicos), instrumentos intelectuales (desarrollar las funciones psicológicas superiores[14]: atención, memoria, percepción, lenguaje, pensamiento), aprender a deconstruir y aprender a transformar y transformarse.

> Vigotsky distinguía entre los instrumentos psicológicos y otros instrumentos y propuso que los instrumentos psicológicos se pueden usar para dirigir la mente y la conducta. En cambio, los

[14] "es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrio, etc." (Vigotsky 1995:313).

> instrumentos técnicos se usan para provocar cambios en otros objetos. En lugar de cambiar objetos del entorno, los instrumentos psicológicos son medios para influir en la mente y en la conducta de uno mismo o de otros (Daniels 2003:33).

Vigotsky se esforzaba en orientar la relación entre instrumento o herramienta y signo. "La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos" (Vigotsky 2009:91). A los que hay que agregar la necesidad del desarrollo de las habilidades del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, clasificación, inducción, deducción, abstracción, concreción, etc.

Lo anterior esta relaciona con la internalización que consiste en:

> a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. [...]
> b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). [...]
> c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (2009:93-94).

Proceso de transformación de lo social (interpersonal) en lo individual (intrapersonal), lo que es todo proceso educativo, una serie de sucesos de cambios

cuantitativos y cualitativos, en los que se producen transformaciones de las personas y también de las cosas. Es un proceso de reconstrucción de un proceso externo en el plano interno; también un proceso de construcción o producción de nuevos conocimientos y destrezas en cada uno de los estudiantes.

La internalización se la asume como proceso y resultado de hacer de uno lo que se aprende de otros, bajo una nueva interpretación, transformación o construcción personal.

Las categorías enunciadas requieren de la colaboración del juego que desarrolla el cuerpo y la mente de los niños, adolescentes y jóvenes. El juego es el mundo de la realización de los deseos irrefrenables de actividad y realización.

> La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción (Vigotsky 2009:142-143).

La práctica de movimientos físicos y mentales de los discentes en base a diferentes emociones, representa el juego.

> Vygotsky sugirió que el desarrollo tiene lugar durante el juego, que es la 'actividad que lo guía´ (la meta fundamental) durante los años previos a la escolarización (entre los 3 y 7). Vygotsky insistió en los aspectos afectivos y motivadores del juego, sugiriendo que, durante él, los niños disfrutan

> ignorando los usos cotidianos de objetos y acciones, subordinándolos a significados y situaciones imaginarias (Rogoff 1993 237).

Mucha gente cree que los juegos son inútiles o solo juegan los niños. "El juego no es solo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto [...], es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente" (Bruner 2002:219).

La Pedagogía debe transformarse con estos presupuestos teóricos que se convierten en fuerza irrefrenable para el verdadero cambio educativo. No es posible que se enseñe sexualidad y terminen embarazadas las adolescentes; no es posible que haya educación secundaria y educación superior técnica y no se construyan ningún parque en tanto tiempo. No es posible que Bolivia no pueda industrializar sus productos mineralógicos, hidrocarburíferas, salíferos, madereros, agrícolas y botánicos (hacer bienes económicos: herramientas, máquinas, etc.), teniendo tanta materia bruta (naturaleza) y materia prima (naturaleza trabajada)[15] para ello; no es posible, que muy poca gente trabaje para el desarrollo del país y la mayoría trabaje para las transnacionales como

[15] Los sectores de la economía son: 1. Extracción o explotación de los recursos naturales. 2. Transformación de la materia bruta o prima en bien económico (trabajo de las industrias que trabajan con fierro, madera, cerámica; empresas agrícolas, etc.). 3. Transportes, comercios, servicios (bancos, etc.). 4. Producción científica (nuevos conocimientos que transforman la realidad) y tecnológica (invención de métodos, modelos, herramientas y máquinas).

desocupados o como parte de la economía informal con pequeños negocios vendiendo productos internacionales. En el siguiente subtítulo se expone el aporte vigotskyano a la educación literaria.

Aportes a la pedagogía literaria

León Semionovich Vigotsky a los 19 años escribió un ensayo sobre Hamlet, intitulada *La tragedia de Hamlet (1915),* lo que bien recibido por la crítica y se lo consideró, un maestro en teatro y en general, en literatura. A lo largo de corta, pero fecundísima vida escribió 270 trabajos (estudios, artículos, ensayos, prólogos y libros), entre los principales se hallan *Psicología del Arte (1925),* Psicología *pedagógica (1926), Pensamiento y Lenguaje (1934).* El primero es una reunión de investigaciones y ensayos que lo ha presentado como tesis doctoral, la misma que ha sido aprobada y su autor fue eximido de su defensa, por su forzosa internación al sufrir un ataque de tuberculosis y, el tribunal se liberó del debate con el genial postulante. El segundo libro, es el resultado de la sistematización de su experiencia docente en colegios, institutos y universidades de muchas asignaturas, entre ellas de Literatura, Psicología, Historia del Arte y Lógica. El tercer libro escribió la última década de su vida, concluyó de dictar a su secretaria, el último capítulo, unos días antes de morir.

León escribió libros importantes acerca con temas de Literatura: *Imaginación y creación en la edad infantil (s/f)* y *Psicología del Arte (1926).*

La primera publicación, en la edición argentina (3era reimp.2011) contiene: Capítulo I Creación e imaginación, Capítulo 2 Imaginación y realidad, Capítulo 3 Mecanismo de la imaginación creadora, Capítulo 4 Imaginación en el niño y el adolescente, Capítulo 5 "El martirio de la creación", Capítulo 6 Creación literaria en la edad escolar, Capítulo 7 Creación teatral en la edad escolar, Capítulo 8 Dibujo en la edad infantil, Apéndice y Bibliografía. En la edición mexicana titula: *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico (1996);* solo se halla tres cambios: I Arte e imaginación, IV La imaginación del niño y del joven y Anexos.

La segunda publicación consta de las siguientes partes y subpartes**: Primera parte: Sobre la metodología del problema** 1. El problema psicológico del arte. **Segunda parte: crítica** 2. El arte como percepción, 3 El arte como técnica, 4. Arte y psicoanálisis. **Tercera parte: Análisis de la reacción estética** 5. Análisis de la fábula, 6. El veneno sutil, una síntesis, 7. 'Dulce aliento´ de Bunin, 8. La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca. Cuarta parte: La psicología del arte 9. El arte como catarsis, 10. La psicología del arte, 11. El arte y la vida. Comentario de V. V. Ivánov. Índice analítico y de nombres.

Esta obra monumental, desarrolla, en parte, una psicología de la literatura, que urge sistematizar, por ello en el primer capítulo, acertadamente afirma: "La principal tarea de esta psicología es, por lo tanto, la creación de un método y de un sistema objetivo de psicología del arte; cuestión de vida o muerte para

todo este campo de conocimiento" (Vigotsky 2006:41). Lo que se concretizará.

Para su autor:

> [...] la idea central de la psicología del arte es el reconocimiento de la preponderancia del material sobre la forma artística, o, lo que viene a ser lo mismo, el reconocimiento en arte de las técnicas sociales de las emociones. El método para investigar este problema es el método objetivo-analítico, que parte de un análisis del arte para llevar a una síntesis psicológica: el método de análisis de los sistemas artísticos de estímulos (Vigotsky 2006:23).

En base al método objetivo-analítico, Vigotsky ha elaborado su teoría de la psicología del arte. Esta psicología del arte, es en forma reducida la psicología de la literatura y que forma parte de lo que el ensayista de este pequeño trabajo, denomina pedagogía de la literatura.

Es verdad que:

> El juez establece la verdad mediante la comparación de varias declaraciones falsas, contrastándolas con unas pruebas objetivas, y así sucesivamente. El historiador casi siempre tiene entre manos unos materiales patentemente falsos o tendenciosos, el psicólogo se ve obligado a recurrir a unas pruebas materiales ----las obras artísticas--- y a crearse una psicología adecuada para estudiar las leyes que la rigen. Para el psicólogo, toda obra de arte [como también la obra literaria] es un sistema de estímulos organizados consciente e intencionadamente de modo que exciten una reacción estética (2006:47).

¡Qué conocimientos!, ¡qué destreza intelectual, pasearse en forma epistemológica por ciencias como

el Derecho, la Historia y la Psicología para explicar que toda obra de arte, entre ellas las obras literarias, que se infieren, deben ser consideradas como sistema de estímulos para la reacción estética en cada lector. A partir de allí Vigotsky construye el edificio de leyes[16] que se enlistan a continuación:

- Leyes de la inhibición y desinhibición
- Ley de la reacción estética. La catarsis de la respuesta estética es la transformación de los afectos, la respuesta explosiva que concluye con la descarga de emociones.
- Leyes de la doble expresión de la emoción y la ley de la realidad de la emoción. Descarga centra y periférica de emociones.
- Ley de la influencia del sentido en la forma más pura.
- Ley de la relación mutua entre los sistemas inferior y superior de desarrollo (Vigotsky 1998: passim, 2005: 87, 2006: 245 y passim, 2011: passim).

Las obras literarias tienen una determina filosofía del arte. "Esa estética al servicio de la pedagogía siempre cumple encargos ajenos y, según la idea de varios pedagogos, debe servir como medio para la educación del conocimiento, del sentimiento o de la voluntad moral" (Vigotsky 2005:355). Claro que sí, la estética de la literatura como de todo arte, forma en los estudiantes conocimientos, sentimientos, emociones

[16] Lo que exige una exposición amplia en un libro, pero aquí no es posible.

y la voluntad moral, que es fundamental para tener ciudadanos cultos y con valores éticos.

Vigotsky desde la Literatura, se dirigió a muchos campos y uno de ellos fue la Pedagogía. Empero, ¿qué dice Bruner, de él?

> En su introducción a la primera edición al inglés *de Pensamiento y Lenguaje*, de Vygotsky (1962), Jerome Bruner señalaba que 'la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación.[...]´ 25 años después, en su Prólogo a la edición inglesa de *Collected Works de Vygotsky*, Bruner (1987) desarrolló este mismo tema central de la obra Vygotsky: 'Cuando señalé hace 25 años que la visión de Vygotsky sobre el desarrollo era también una teoría educacional, no comprendía yo la mitad de esa afirmación. En realidad, su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo. Ya que educación no solo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino también la expresión y el crecimiento históricos de la cultura humana de la que surge el Hombre (Bruner cit. por Moll 1993:13).

Entonces, Vigotsky más que una teoría pedagógica, desarrolló una teoría de la transmisión cultural, una teoría del desarrollo del ser humano. Uno de los pilares, de ese edificio teórico, como resultado de una inferencia del ensayista, es la Pedagogía de la Literatura. Esta disciplina está unida a la Lingüística, a la Psicolingüística y la Sociolingüística.

El gran amigo de Vigotsky, Luria, dijo en una conferencia:

> Uno de los más importantes descubrimientos de la psicología soviética que mostró que ambos

> componentes —la referencia objetal de la palabra y su significado— no permanecen inmutables a lo largo del desarrollo del niño; que, en la ontogénesis, el significado de la palabra se desarrolla, cambia la estructura. Este descubrimiento científico que realizó hace más de cuarenta años el insigne psicólogo soviético L. S. Vygotski, fue formulado por él como tesis sobre el hecho de que el significado de las palabras se desarrolla tanto en lo relativo a su estructura como al sistema de procesos psíquicos que están en su base. Vygotski llamó a esta proposición fundamental, proposición sobre el desarrollo semántico y sistemático del significado de la palabra (Luria 1995:47).

Lo que se constituye en la base de su visión sobre lo que se entiende como parte de la Pedagogía de la Literatura, que tiene espacio para comprender que:

> La conciencia se refleja en una palabra como el sol en una gota de agua. Una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo, lo que un átomo al universo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana (Vigotsky 2010b: 324).

La palabra refleja la conciencia de lo que uno aprende de las cosas.

> El papel fundamental del significado de las palabras (la experiencia o el conocimiento) en todos los procesos mentales superiores pasó a ser un tema principal en el pensamiento de Vygotsky; trató entonces de demostrar que el significado de las palabras determina fundamentalmente la percepción del niño (Veer 2009:73).

Esa percepción, como parte de las funciones psicológicas superiores, exige desarrollo permanente. El lenguaje integra ese progreso cultural del niño. Al respecto Jerome Bruner dice:

> Comenzaré con la premisa de que el mismo medio de comunicación mediante el que se realiza la educación —el lenguaje— nunca puede ser neutral, de que impone un punto de vista no solo acerca del mundo al que se refiere, sino también sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve (Bruner 2002:197-198).

Una verdadera transformación educativa, debe sopesar estas reflexiones para tomar medidas atinadas y coherentes. Ahora corresponde, exponer la aplicación pedagógica de las ideas esenciales vigotskyanas a la Defectología, la conducta anormal, a las personas que tienen discapacidades o habilidades diferenciadas.

Aportes a la Pedagogía de personas de habilidades diferentes

Vigotsky escribió sus primeras estudios e informes sobre defectología, equivalente a educación especial y psicopedagogía, en 1924. Su preocupación en este campo, las perturbaciones del aprendizaje y los problemas de la educación, seguirían hasta su muerte. Dirigió la Sección de con bajo coeficiente intelectual y con discapacidades del Ministerio de Educación Pública. En 1925 fue el primer director del Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal de Moscú. En el verano de 1925 Lunacharsky envió a Vigotsky en calidad de delegado ruso al Congreso Internacional de Enseñanza a Sordomudos que tuvo lugar en Inglaterra. Visitó después institutos de Defectología en Alemania, Francia y Holanda para conocer su trabajo. A su retorno a la URSS sufrió un

brote de tuberculosis y la Comisión de Control Médico lo obligó a internarse. En ese período de su vida concluyó su libro *Psicología del arte*, que presentó como tesis doctoral en Psicología (Blanck1993:55-56).

Como algo revelador: "En el prefacio escribió: 'Mi pensamiento ha sido formado bajo el signo de las palabras de Spinoza, y ha intentado no sorprenderse, no reírse, no llorar, sino comprender´" (Vigotsky cit. por Blanck 1993:56). Y en educación especial, haciendo transferencia, no hay que reírse, no hay que llorar, sino comprender para transformar esa realidad con el sujeto educativo. Como se asimila, todas sus lecturas, investigaciones y reflexiones, van a dar lugar a las siguientes leyes, principios y tesis para la Pedagogía de personas con habilidades diferentes.

A continuación, se expone la cosecha de ideas esenciales:

1. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores son los mismos para niños normales y anormales.

2. Un retrasado mental (persona con bajo coeficiente intelectual) no es inferior a un antropoide y con una insignificante diferencia del normal.

3. El niño anormal necesita más educación que el niño normal para la compensación sociocultural.

4. Unidad entre afecto e intelecto.

5. La dialéctica del desarrollo y de la educación del niño anormal consiste, entre otras cosas, en que no se realizan por vía directa sino indirecta.

6. Principio: Creación de vías de rodeo para el desarrollo cultural del niño anormal.

7. Principio: Desarrollo cultural del niño normal y anormal, comparativamente, como un proceso único por su naturaleza y diferente por la forma en que transcurre.

8. Principio: El defecto, punto de partida y fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad.

9. Tesis: Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación.

10. Ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación (Vigotsky T. V.1997:222 y passim).

La Pedagogía para las personas con habilidades diferenciadas, que aplique estos aportes epistemológicos, producirá la transformación de las personas con discapacidades. Cada vez serán más las personas que como Hellen Keller[17] (27/06/1880-1/06/1968), sordociega, estudie, se profesionalice y se convierta en escritora con catorce libros publicados, gestora de apoyos a personas con discapacidad visual y auditiva, e incluso se haya convertido en activista socialista.

---

[17] Tres meses después del inicio de su formación, fue capaz de leer y escribir mediante el sistema braille y poco después, de utilizar el lápiz. Estaba tan fascinada con la lectura. Como resultado del trabajo de Sullivan su maestra, el carácter de Helen cambió rotundamente y llegó a ser más civilizada y amable. También aprendió a leer los labios de las personas mediante el tacto y la percepción del movimiento y las vibraciones de los mismos.

Por ello es importante entender que la

> Historia del desarrollo cultural del niño nos permite formular la siguiente tesis: el desarrollo cultural es la esfera más importante donde es posible compensar la insuficiencia. Allí donde el desarrollo orgánico resulta imposible, hay infinitas posibilidades para el desarrollo cultural (Vigotsky T. III. 1995:313).

El desarrollo cultural en las personas con discapacidad es fundamental para que den saltos en su vida, con la formación primaria, secundaria y superior. Esto es difícil entender para muchos padres, profesores[18] y también las mismas personas con habilidades diferenciadas.

El cielo no solo tiene que leer y escribir en Braille sino como todos debe usar el lápiz, el bolígrafo, el papel, y en el futuro próximo la computadora y el Internet como todos. Para comprender esto Vigotsky dijo:

> Una carta escrita en alfabeto Braille solo puede ser comprensible para un ciego y, de ese modo, no es apta para una amplia comunicación de los ciegos y, de ese modo, sino para el estrecho y cerrado mundo de los ciegos. Por lo tanto, todas nuestras exigencias deben estar orientadas absolutamente a sacar la experiencia del ciego más allá de los estrechos límites de su defecto y relacionarlo lo más vasta y

[18] "Para Guyau, un maestro es un hipnotizador y será buen maestro quien se parezca al hipnotizador, o sea a una persona que puede inducir y someter la voluntad ajena. Para Pestalozzi y Fröebel, el educador es el jardinero de los niños. Para Blonski, el educador es un ingeniero que usa la antropotécnica […] y la paidotécnica, es decir, un ingeniero cuya ciencia del cultivo de los seres humanos funciona como el cultivo de las plantas y la cría de ganado, como una ciencia semejante a éstas" (Vigotsky 2005:474).

> directamente que sea posible con la experiencia social de la humanidad. […] hace falta plantear una posible reducción de la enseñanza especial de los ciegos e incorporarlos, a la edad más temprana posible, a las escuelas comunes, media y superior (Vigotsky 2005:413).

Lo que sigue siendo: ideas adelantadas, al tiempo presente, y seguramente, fue mucho más en la época vigotskyana. Incorporar al sistema regular, a las personas con discapacidad, con alto o bajo coeficiente intelectual, comprendida en la educación especial, sigue siendo un tema de estudio permanente, que forman parte de eventos académicos, carreras profesionales y cursos de posgrados (especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado).

Estos planteamientos hacen temblar los cimientos de la educación de muchos países como Bolivia. Responder es un desafió cada vez más urgente. Para lo anterior hay que tomar en cuenta dos argumentaciones:

> El problema de la personalidad en la educación pública puede implicar simultáneamente varias cuestiones distintas. La primera de éstas concierne a las diferencias individuales que son propias de cada alumno (Vigotsky 2005:453).

A la que le sigue, la interpretación fundamentada:

> La educación nunca comienza a edificar en un solar vacío, nunca empieza a forjar reacciones completamente nuevas, nunca efectúa el primer impulso. Por el contrario, siempre parte de formas de conducta ya dadas y preparadas, y solo se refiere a modificaciones, siempre tiende a modificar, pero no a crear algo absolutamente nuevo. En este

> sentido, la educación es reeducación de lo ya realizado (2005:454).

En ambos, casos una revolución educativa, debe estructurar una Pedagogía que responda a las diferencias individuales, para lo cual el proceso educativo debe ser emprendido con una comunidad académica de profesionales de muchas disciplinas desde un enfoque multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Además, con la interacción y la mediación cultural, se debe propender propositivamente a reeducar, tomando en cuenta lo que sabe, lo que ha aprendido el niño, adolescente o joven en su relación con la naturaleza, la sociedad, y la cultura (contexto, influencias, estudios previos, etc.).

Conclusiones

Por todo lo expuesto se ha arribado a las siguientes conclusiones:

Primera. Vigotsky, siguiendo a Blonski, concibe a la Pedagogía como la ciencia de la educación que estudia la influencia premeditada, organizada y prolongada en el organismo del ser humano.

Segunda. La pedagogía vigotskyana comprende la aplicación de la zona del desarrollo próximo, la mediación cultural (utilización de herramientas físicas e intelectuales), la internalización, funciones psicológicas superiores, y comprensión del juego como una actividad de desarrollo emocional y mental.

Tercera. La Psicología del arte, contiene la pedagogía de la literatura.

Cuarta. La Pedagogía de la literatura se expresa en la explicación de la Ley genética general del desarrollo cultural; Leyes de la inhibición y desinhibición; Ley de la reacción estética; Leyes de la doble expresión de la emoción y la ley de la realidad de la emoción; Ley de la influencia del sentido en la forma más pura, y la ley de la relación mutua entre los sistemas inferior y superior de desarrollo.

Quinta. El principio del que debe partir la pedagogía para personas con discapacidad consiste en comprender que el defecto, es el punto de partida y fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Asimismo, la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación, responde a la necesidad de formación del niño anormal que requiere más educación que el niño normal para la compensación sociocultural. La perspectiva tiene que ver con el desenvolvimiento del desarrollo cultural y pedagógico por medio de uno o varios de los sentidos posibles.

Sexta. Se infiere que la pedagogía para las personas con habilidades diferencias supone la comprensión de las diferencias individuales, el trabajo educación y/o reeducación de las personas con conocimientos, experiencias y potenciando el desarrollo cultural, a partir del defecto y dentro de una nueva educación que incorpore, integre a las personas con discapacidad paulatinamente, en perspectiva de una nueva educación inclusiva, integradora y dialéctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGREDA MALDONADO, Roberto
2012 **Vigotsky y las ciencias humanas**. Cbba.: Kipus.

AZNAR, Sílvia y Elisabeth SERRAT (Coords.)
2000 **Cuadernos para el análisis 13 Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad**. Barcelona: Horsori editorial.

BARRAL ZEGARRA, Rolando
2007 **Vigotsky polifacético**. La Paz: Edit. "AYNI RUWAY".

BAQUERO, Ricardo
1996 **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Argentina: Aique Grupo Editor.

BLANCK, Guillermo
1993 **"Vygotsky: El hombre y su causa"** Pp.45-74 en Moll (Comp.)1993

BRONCKART, Jean-Paul
2000 **"El problema de la conciencia como `analizador´ de las epistemologías de Vigotski y de Piaget"** Pp.15-42 en Aznar y Serrat 2000.

BROCKMEIER, Jens
2009 **"Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta sobre Piaget y Vygotsky"** Pp. 167-190 en Tryphon y Vonèche (Comps.) 2009

BRUNER, Jerome
2000 **La educación, puerta de la cultura.** 3era. Ed. Trad. Félix Díaz. Madrid: Edit. Aprendizaje Visor.

CARRASCO JALDÍN, Ronald
2011 **Reflexiones sobre la educación boliviana y el método de L.S. Vigotsky**. La Paz: Edit. "SANTANA".

CASTORINA, José A. y Ricardo J. BAQUERO
2005 **Dialéctica y psicología del desarrollo. El**

pensamiento de Piaget y Vigotsky. Bs. As.: Amorrortu Editores.

DANIELS, Harry
2003 **Vygotsky y la pedagogía.** Trad. Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Edit. Paidós.

DAVIDOV, Vasili
1988 **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Trad. Marta Shuare. Moscú: Edit. Progreso.

DUBROVSKY, Silvia (Comp.)
2000 **Vigotski, su proyección en el pensamiento actual.** Bs.As. México: Edit. Novedades Educativas de México.

FREIRE, Paulo
2008 **Cartas a quien pretende enseñar.** Trad. Stella Mastrangelo. 2a.ed. Bs. As.: Siglo XXI Editores.

FLORES d`ARCAIS, Giuseppe (Director)
1990 **Diccionario de Ciencias de la Educación.** Adaptó la edición española Isabel Gutiérrez Zuloaga. Trad. José a. Prado y Nadia Poloni. Madrid: Edit. Paulinas.

GASPARIN, Joao Luiz
2004 **Una didáctica para la pedagogía histórico-crítica: Un enfoque vigotzquiano**. Trad. Luis Miguel Saravia Canales. Lima: Edit. Fargraf.

GOLDER, Mario (Comp.)
2001 **Vigotsky: Psicólogo radical.** Bs.As.: Ateneo Vigotskyano de la Argentina.

GOLDER, Mario y Alejandro Hugo GONZÁLEZ
2006 **Freud en Vigotsky. Inconsciente y lenguaje**. Bs. As.: Edit. Ateneo Vigotskyano de la Argentina. FISP.

KOZULIN, Alex
2001 **La psicología de Vigotsky**. Versión española de Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid:

Alianza Editorial.
LEONTIEV, A.N.
1979 **La actividad en la Psicología**. Trad. Luis Oliva. Cuba: Ministerio de Educación.
LURIA, A. R.
1995 **Conciencia y lenguaje.** Trad. Marta Shuare. 3a. Ed. Madrid: Edit. Aprendizaje Visor.
LURIA; LEONTIEV y VIGOTSKY (selección)
2004 **Psicología y Pedagogía.** Trad. del italiano María E. Benítez. 2ª ed. Madrid: Edit. Akal.
MOLL, Luis C.
1993 **"Introducción"** Pp.13-42 en Moll Luis C. (Comp.) 1993
MOLL, Luis C. (Comp.)
1993 **Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación**. Trad. Miguel Wald y Eduardo Sinnot. Argentina: Aique Grupo Editor.
RIVIÈRE, Jean
1996 **Psicología de Vigotsky.** Madrid: Edit. Paidós.
ROGOFF, Bárbara
1993 **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Trad. Pilar Lacasa. Barcelona: Edit. Paidós Ibérica.
SCHNEUWLY, Bernard y Jean-Paul BRONCKART (coordinadores)
2008 **Vigotsky hoy.** Trad. Miguel Sautié. Madrid: Edit. Popular.
TALÍZINA, N
1988 **Psicología de la enseñanza.** Trad. Ana Clavijo. Moscú: Edit. Progreso.
TRYPHON, Anastasia y Jacques VONÈCHE (Compiladores)
2009ª **Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento**. Trad. Jorge Piatigorsky. Bs. As.: Edit. Paidós.
2009b **"Introducción"** Pp.11-22 en Tryphon y Vonèche (Comps.) 2009a

TUDGE, Jonathan
1990 **"Vygotsky, la zona del desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica en el aula"** Pp.187-207 en Moll Luis C. (Comp.) 1993

VEER, René van der
2009 **"Estructura y desarrollo. Reflexiones de Vygotsky**" Pp.65-79 en Tryphon y Vonèche (Comps.) 2009

VYGODSKAYA, Guita Lvovna
2012 **"Vida de Vigotsky"** en Internet [http://web.archive.org/web/20010731052717/www.j51.com/-tatyana/hislife.htm]. Trad. Efraín Aguilar. Publicado en School Psychology Internacional, Vol. 16. Trabajo del domingo 29 de mayo de 2011. C/7/04/2012.

VIGOTSKY, Lev Semionovich
1995 **Obras escogidas. Tomo III.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Aprendizaje Visor.
1996a **Obras escogidas. Tomo IV.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Aprendizaje Visor.
1996b **La imaginación y el arte de la infancia**. Ensayo psicológico. México: Fontamara.
1997a **Obras escogidas. Tomo I.** Trad. José María Bravo. Segunda edición. Madrid: Aprendizaje Visor.
1997b **Obras escogidas. Tomo V.** Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Aprendizaje Visor.
1998 **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Introducción de Jerome Bruner. Compilación, prefacio, notas y edición de Guillermo Blanck. Traducción en cada artículo y supervisión final de Nilda Venticingue. Bs. As.: Edit. Almagesto.

2001 **Obras escogidas. Tomo II.** Trad. José María Bravo. 2da. ed. Madrid: Aprendizaje Visor.

2005 **Psicología pedagógica.** Edición, prefacio, traducción y notas de Guillermo Blanck. Presentación de René van der Veer. Introducción de Mario Carretero. 1ª reimp. Bs. As.: Edit. Aique.

2006 **Psicología del Arte.** Introducción de A. N. Leontiev. Comentario de V.V. Ivanov. Trad. Carles Roche. Barcelona: Paidós.

2009 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Trad.Silvia Furió. Edición a cargo de Michael Cole, Vera John-Steiner y Sylvia Scribner. Nota biográfica de A. R. Luria. Barcelona: Edit. Crítica.

2010a **Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico**. Trad. Judith Villaplana. Madrid: Edit. Akal.

2010b **Pensamiento y lenguaje.** Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Trad. José Pedro Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós.

2011 **Imaginación y creación en la edad infantil**.3ª reimpresión. Bs. As: Edit. Nuestra América.

WESTSCH, James V.

2006 **Vygotsky y la formación social de la mente**. Trad. Javier Zanón y Montserrat Cortés. Segunda edición española. Barcelona: Paidós.

2009 **"El papel de la racionalidad abstracta en la imagen Vigotskyana de la mente"** Pp.41-63 en Tryphon y Vonèche (Comps.) 2009

LEV S. VYGOTSKI: APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA A LA PEDAGOGÍA

Mario Vidal Moruno, Ph.D.[19]

Contexto: Formación y vida

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo ruso de origen judío que realizó importantísimas contribuciones al ámbito de la psicología, pedagogía y ciencias sociales. Fundador de la teoría históricocultural, donde defiende el impacto del entorno cultural y social en el desarrollo cognitivo de las personas durante la infancia. La época histórica en la que sitúa Vygotsky a fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, caracterizada por el tiempo de revoluciones y transformaciones sociales de la exURSS (Barral, 2007).

---

[19] Nació en Cochabamba, Bolivia el 8 de abril de 1958. Licenciado en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Didáctica de la Investigación. Docente titular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Carrera de Ciencias de la Educación. Actualmente es director de Planificación Académica, Vicerrectorado, UMSS; Cochabamba-Bolivia. Libros recientes: *Investigación y metodología (2017), Investigación y gestión del conocimiento (2018).*

Lev Vygotski nació en el año 1896 en Orsha, una ciudad de Bielorrusia, que por aquel entonces formaba parte del Imperio Ruso, en el seno de una familia judía de buena posición social. En 1913, con 17 años, empezó a estudiar la carrera de Derecho en la Universidad de Moscú. Vygotski paralelamente a la Universidad, seguía sus estudios en Filosofía e Historia.

En 1917, Vygotsky se graduó de Abogado. Sin embargo, tomó la decisión de marchar de Moscú y regresar a la ciudad donde había crecido, para enseñar Psicología y Literatura. En aquel tiempo, fue considerado como uno de los primeros psicólogos en defender el impacto de la sociedad y la cultura en el desarrollo cognitivo durante la infancia, fundando una teoría del origen social del desarrollo mental y psicológico. Dicha teoría ya se consideraba revolucionaria que superaba la teoría tradicional conductista de la época.

Vygotsky se dedicó durante toda su vida a la enseñanza. Al principio, ejerció como profesor de Psicología en Gómel en una época en la que esta ciencia se encontraba en crisis, pues existían diferentes teorías que chocaban entre ellas. Según Barral (2007) el método de estudio de Vigotsky es el histórico genético, lo que se debe entender y comprender en el contexto del método dialéctico, que estudia a los fenómenos como procesos históricos.
En este contexto, Vygotski se planteó el reto de unificar la Psicología, por lo que tenía que explicar desde un punto de vista científico todos los procesos

emocionales que experimentan los humanos. Por desgracia, en 1919 contrajo tuberculosis, una enfermedad que, por aquel entonces, era letal. Sabiendo que su vida iba a ser corta, Vygotski se volcó al máximo en su trabajo por el anhelo de cumplir con su propósito. Rápidamente, ya en Moscú, se convirtió en una figura muy respetada dentro del mundo de la Psicología, formando a los que más tarde se convertirían en psicólogos importantes, como por ejemplo Alexander Luria, un eminente neuropsicólogo ruso. Su vida cambiaría en 1924, año en el que, además de casarse, realizó un importante discurso sobre Neuropsicología que lo hizo famoso ya a nivel internacional, abriéndole las puertas a ser profesor en el Instituto de Psicología Experimental, en Moscú.

A partir de entonces, Vygotsky desarrolló sus más importantes contribuciones a la Psicología, especialmente en el ámbito del desarrollo humano, formulando la teoría por la que pasaría a la historia: la teoría históricocultural, más conocida como la "teoría sociocultural", por los vigotskyanos y posvygotskyanos. En ella, Vygotsky defendía que nuestro desarrollo cognitivo y emocional era fruto de las interacciones sociales e históricas y culturales (la lengua) las estructuras sociales, el desarrollo cognitivo, mental y emocional de los niños. Afirma que somos el resultado del entorno social y cultural en el que vivimos. Además de esta revolución en la Psicología del Desarrollo, hizo importantes contribuciones en el campo de la Neuropsicología, además de teorías sobre cómo el lenguaje determina nuestra mentalidad.

Finalmente, en 1934 y con apenas 37 años, Vygotsky falleció a causa de la tuberculosis. Afortunadamente, a partir de los años 1960, sus aportaciones fueron reconocidas a nivel internacional. A partir de ese año se publican sus libros, lo que constituye un legado que sigue siendo palpable actualmente.

Análisis y aportes teóricos

Pese a su corta vida profesional, Lev Vygotski se convirtió en uno de los psicólogos modernos más importantes de la historia, y no solo porque sus teorías fueron importantes en distintos ámbitos de ciencia, sino porque sus ideas tuvieron un gran impacto en la sociedad, con un legado que sigue vigente. Veamos cuáles son los principales aportes de este psicólogo ruso en la Psicología, la Pedagogía en general.

Fundación de la teoría sociocultural vygotskyana

El desarrollo de la teoría sociocultural fue, seguramente, el aporte más importante de Lev Vygotsky. Esta teoría, explica que el origen de la conducta humana y forma de ser de la infancia esta condiciona por el entorno social y cultural en el que crecemos.

En este sentido, Vygotsky afirma que el contexto y el entorno sociocultural en el que vivimos determina nuestro desarrollo cognitivo y emocional. Por ello, las características de la sociedad en la que crecemos, sus particularidades culturales (como la lengua, las

tradiciones y las costumbres) y el legado histórico con el que convivimos de niños es lo que determinará cómo será nuestra conducta y forma de pensar durante la edad adulta. Así, las aportaciones teóricas han sido de gran importancia para comprender el desarrollo del niño y su interacción social, toda vez que su teoría se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. (Torres en:https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres).

Vigotsky demostró gran interés por descubrir los procesos que habitualmente están ocultos tras el comportamiento cotidiano. A su método de investigación lo llamó genético experimental. Explicó también que toda función psíquica existe primero en el plano de las relaciones sociales, para después existir en el plano intrapsicológico.
Define el desarrollo como un proceso dialéctico complejo, enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social, caracterizado por la teoría de la actividad.

Según Vygotsky, el desarrollo está determinado por cuatro factores principales:
1) la maduración fisiológica del niño,
2) las particularidades evolutivas de cada organismo,
3) el medio circundante y
4) el dinamismo de la actividad del niño,
Considera tres etapas en el desenvolvimiento del sujeto:

1. Del pensamiento fisionómico, cuando el niño da vida o anima sujetos en los que proyecta su ego.
2. Del pensamiento concreto en la que el pensamiento ya es realista y evoluciona hacia lo conceptual.
3. Del pensamiento abstracto o categórico, en la que convergen el análisis y la síntesis, mediante la palabra, guía de la operación de formar conceptos.

Aportaciones notables para la pedagogía son las premisas de que los objetos de la cultura, como expresión de la sociedad, son fuente de desarrollo; que el niño construye por sí mismo su pensamiento con la presencia o guía de otros y que cada acto del conocimiento está ligado a lo afectivo. Tan importante según Barral (2007) es entender la educación de las emociones que plantea el autor que significa reeducación, lo que implica el estudio de los procesos cognitivos superiores como la creatividad y la gestión del conocimiento. (p. 195)

En resumen, Vygotski fue el primer psicólogo que defendió que el aspecto social, cultural e histórico en el que crecemos es lo que moldea nuestra mente.

Importancia del lenguaje en la conducta humana

En relación con su Teoría Sociocultural, Vygotski siempre tuvo un gran interés en explorar la importancia del lenguaje a la hora de moldear nuestra conducta. Por ello, en sus estudios, Vygotski observó cómo variaba a lo largo de la vida dependiendo del contexto social y cómo esto nos va haciendo cambiar. Estos estudios psicológicos en los que investigaba cómo las palabras empiezan siendo emociones siguen

siendo uno de los pilares más importantes de la Psicología aplicada a la semántica.

Su portentosa inteligencia, su inagotable capacidad de trabajo, su contagiante entusiasmo, rápidamente se ponen de manifiesto en el Instituto de Psicología de la Universidad de Moscú. Es ahí donde empieza a estudiar a profundidad y de modo sistemático la obra del genio de Tréveris, Carlos Marx. Y es a partir de ello, como señala Bruner (1985) que Vigotsky va estructurando una concepción marxista del hombre:

> "Hay una notable coherencia en el fondo de su obra, de la que emerge una psicología de intuiciones temáticas y amplitud. Estas intuiciones estaban interconectadas con una emergente teoría marxista del hombre, que era mucho más avanzada que las rígidas doctrinas de sus contemporáneos marxistas"(Bruner 1985. pag.35).

Dos aspectos de las aportaciones Vygotskianas nos parece interesante resaltar: 1. Vygotsky elabora una teoría sobre la prehistoria del lenguaje escrito, es decir, esboza el proceso natural que sigue el niño en el proceso de adquisición de este sistema notacional. 2. La importancia concedida a la función epistémica de la escritura. La escritura, según el autor, cumpliría una doble función: interpersonal y representativa. Vygotsky define el lenguaje escrito como un sistema simbólico de segundo grado que, poco a poco, se va convirtiendo en un simbolismo directo. Esto significa, según sus propias palabras, que:

> el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos (Vygotsky, 1979; 160).

Analiza la "historia natural" de las operaciones con signos y descubre la similitud de su evolución en el juego, el dibujo y la escritura. En la escritura encuentra una evolución que parte de la representación directa de las cosas (simbolismo de primer orden); después representa su significado con la mediación del habla (simbolismo de segundo orden) y por fin prescinde del habla como mediador para percibir directamente el significado por medio de la escritura, que se convierte en significante (otra vez simbolismo de primer orden).

Respecto a la importancia que tiene el lenguaje escrito en los procesos intelectuales resaltamos la cita siguiente: "El lenguaje escrito es una función verbal muy particular. Es el álgebra del lenguaje. Permite al niño acceder al plano abstracto más elevado del lenguaje, reorganizando el sistema psíquico anterior al lenguaje hablado" (Vygotsky 1985: 260). Es central el papel que el autor ruso atribuye a las herramientas e instrumentos en la mediación entre el mismo y la naturaleza, como mediadores de formas superiores de desarrollo propiamente humanas.

Estos instrumentos son muy diversos: sistemas numéricos, medios mnemotécnicos, arte, lenguaje oral, escritura y otras invenciones culturales. En este contexto, la escritura ostentaría el papel de instrumento de desarrollo intelectual, aun cuando paradójicamente tiene un doble estatus, puesto que sería mediadora y al tiempo función psíquica en sí misma.

Vygotsky otorgó a la escritura un papel específico como herramienta óptima para desarrollar la función representativa del lenguaje, como instrumento mediador de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, desarrollo y construcción del pensamiento a través del análisis efectuado sobre las diferencias formales y contextuales entre el lenguaje oral (dialógico) y el lenguaje monológico escrito y señaló las variables que modulan el proceso de producción textual y lo convierten en diferente con respecto al lenguaje hablado (Vygotsky 1985: 275).
Finalmente es tan también importante destacar que

> [...] la enseñanza de la Lengua debe partir de los usos de la lengua que el alumnado trae a la escuela. Es preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e integración social" (Vygotsky 1985: 295).

Lo que debe tomarse en cuenta en la educación primaria.

Zona de desarrollo próximo

Otra de las grandes aportaciones de Vygotsky a la pedagogía es la elaboración del concepto de "Zona de desarrollo próximo", el cual hace referencia a la frontera entre lo que un niño puede hacer por sí solo y aquello que, para conseguirlo, requiere de la presencia de un adulto. Encontrar la zona de desarrollo próximo para cada niño es muy importante, pues la educación debe basarse en pedir que dé lo máximo, pero sin frustrarle. De este modo, el concepto es útil para estimular la resolución independiente de problemas por parte de los más pequeños. Sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: adquieren nuevas y mejores habilidades cognoscitivas.

Es importante destacar dos conceptos, que me parecen fundamentales en su Teoría. El primero, es el referido a su tesis cardinal del Origen socio histórico y cultural de los procesos psíquicos superiores; y el segundo es el relativo a la Zona de desarrollo próximo.

Respecto al primer concepto hay que señalar lo siguiente: Para el enfoque dialéctico materialista, la Conciencia se entiende como una función específica del psiquismo humano, el mismo que se constituye al interior de relaciones sociales concretas, históricamente determinadas (Galperin 1999).

Vygotsky hizo aportaciones significativas a la psicología y a la lingüística. A la primera incorporó el análisis marxista, lo que tuvo grandes repercusiones en la educación y en la medicina. Es el fundador de la teoría socio cultural en psicología. Es en este sentido que la Teoría Sociocultural de Vygotsky señala la "zona" existente entre lo que las personas pueden comprender cuando se les muestra algo frente a ellas, y lo que pueden generar de forma autónoma. Esta zona es la zona de desarrollo próxima (ZDP). Por otro lado, respecto a la Zona proximal de desarrollo, Vigotsky señala que viene a estar definida como la capacidad que posee todo ser humano, en particular todo niño, para captar y aprovechar las claves, señales e instrucciones de los que poseen más experiencia y conocimientos que él. En términos del propio Vygotsky, citado por Feuerstein (1989), la zona de desarrollo proximal consiste en hallar la distancia entre el nivel real del desarrollo del niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o un compañero más capaz, con mayor conocimiento o dominio intelectual.

Gracias a sus teorías, actualmente la educación se entiende como un proceso de colaboración entre niños y maestros, donde los más pequeños deben siempre intentar resolver por ellos mismos los problemas, entendiendo que cada sistema educativo debe diseñarse de acuerdo al contexto social, cultural e histórico del ambiente donde sus alumnos están creciendo.

Psicología del desarrollo

La psicología del desarrollo es una rama de la Psicología que estudia cómo evoluciona nuestra conducta, forma de pensar, comportamiento, emociones, formas de responder a los estímulos, etc., a lo largo de la vida. Por ello, pese a que Vygotski no fue su fundador, sí que fue uno de los máximos referentes en ella, pues planteó la idea de que el motor de las transformaciones por las que pasa nuestra mente es debido al contexto social, cultural e histórico de aquello que nos rodea.
Es a partir de esta idea central que Vigotsky, orientará sus estudios e investigaciones experimentales, hasta arribar a una conclusión fundamental: la actividad psíquica en el hombre se construye a partir del modelo de la actividad externa. No es del caso, ahora, reportar los diversos experimentos desarrollados por Vygotsky para llegar a esta conclusión, pero sí es paradigmático al respecto lo referido por Ajuriaguerra (1982), respecto al experimento de *Apuntar en el niño*. Según el mismo, cuando el niño en los primeros tiempos de vida, pretende alcanzar infructuosamente un objeto que está fuera de su alcance.

La vigencia de los postulados de Vygotsky para la pedagogía en el siglo XXI. Es un hecho ante las necesidades y transformaciones sociales, políticas y económicas de sociedades que demandan una nueva respuesta educativa y, por tanto, innovaciones del diseño curricular. Ante esta realidad, el objetivo es

analizar las premisas de Vygotsky para una posible transformación del diseño curricular para impulsar su relevancia en el contexto del siglo XXI. Para tal fin, se realiza un análisis de algunas premisas académicas de Vygotsky extraídas de un análisis documental de su obra y su interacción con el currículo desde la visión de la pedagogía crítica. Sus implicancias de sus teorías es posible entender "…la necesidad de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y la innovación docente son ejes de la construcción de la nueva Universidad Siglo XXI una exigencia para contribuir de manera significativa al desarrollo humano […]" (Vidal M, 2010: 89). Es cierto como dice Gonzáles R. (1989), Vigotsky tuvo dos malas suertes. La primera, es que se enfermó de tuberculosis y murió muy joven; la segunda, fue la de haber encontrado un contexto académico e intelectual que no le favoreció, y, al contrario, más allá de la incomprensión de sus teorías, que eran auténticamente marxistas, hasta cierto punto le hizo daño. Estas circunstancias peculiares, con las cuales bregó fueron hasta cierto punto decisivas en la vida de aquel gran hombre llamado Lev. S. Vigotsky.

Conclusiones

La obra de Vygotsky (1896-1934) señala el origen social de los procesos psíquicos y la noción de mediación a partir del lenguaje desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico, como base para el desarrollo del pensamiento. Es decir, que todo lo interno en las funciones psíquicas fue antes externo. Para Vygotsky el aprendizaje sociocultural a partir de

signos o símbolos, como el lenguaje, es el mediador que explica la relación dialéctica existente entre los procesos individuales y sociales.

Vygotsky destacó la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, entre la actividad mental y la palabra. La función principal de los signos es la comunicación; ellos permiten la mediación interpersonal y la relación social. El habla y el pensamiento verbal, como productos históricos del hombre, tienen una función esencial en la estructuración de la mente y la conciencia.

Vygotsky se interesó por estudiar la forma en que la interacción social conduce a un funcionamiento psicológico superior, caracterizado por la realización consciente y el control voluntario por parte del sujeto. Según él, el papel preponderante que posee la sociedad en el comportamiento humano se manifiesta en la existencia de herramientas psicológicas o de signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás lo refleja en la teoría histórico social y cultural.

Finalmente, el legado de Vygotsky plantea que en los procesos humanos se deben estudiar analíticamente sus desarrollos y la forma como se llevan a cabo; asimismo, es fundamental comprender los fenómenos que los han influenciado, los cambios cualitativos y los eslabones de la mediación de la aplicación del método de la Zona de Desarrollo Próximo. Este planteamiento tiene un énfasis en el desarrollo del

aprendizaje, de la persona en sí misma y con otras personas, en el contexto de la actividad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. De (1982). **Manual de Psicopatología del niño.** Barcelona: Edit. Toray - Masson.

BARRAL, R. (2007) **Vigotsky: Psicología y pedagogía histórico cultural**. 2a Ed. La Paz; Edit. Wa-Gui.

BRUNER, J. (1985). **Acción, Pensamiento y Lenguaje.** Madrid. Alianza Editorial.

GALPERIN, P. Y. (1979). **Introducción a la psicología**. Madrid. Pablo del Río Editor.

GONZALES (1989). "**Retablo".** Revista trimestral. "No. 1. junio-agosto. 1989.UNMSM.

LEÓN, R. (1996). "**Vigotsky: el hombre, sus circunstancias y sus consecuencias".** En: Vigotsky en el Tiempo.1996. Lima. La Parola Editorial.

PRIETO Sánchez, M. (1989). **La Modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein**. Madrid. Bruño Editorial.

VIDAL Moruno, M. (2010). **La Educación Superior: Enfoques para la sociedad del siglo XXI.** Cochabamba: Edit. Unicornio.

VIDAL Moruno, M. (2013). **La planificación Curricular: Enfoque de competencias profesionales**. Cochabamba: Edit. JV

VYGOTSKY, L. S. (1976). **Pensamiento y Lenguaje**. México. Edit. Grijalbo.

VYGOTSKY, L. S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona. Edit. Crítica.

CONTRIBUCIÓN DE VYGOTSKI A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Máximo Maldonado López[20]

Correo: maxmallop@gmail.com

Cel: 72733935

Las contribuciones de Vygotski son bastantes en el contexto académico y científico, sobre todo en las ciencias humanas y sociales, como también en el ámbito del arte. Aquí vamos puntualizar los aportes de Vygotski a la psicología educación. A propósito, señalamos dos:

---

[20] Nació en Perú. Licenciado en Psicología por la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Diplomado en Educación Superior. Magíster en Gestión Educativa por el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Docente titula de la asignatura de Psicología Jurídica de la Carrera de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la UMSS. Fue docente de varias universidades. Libros: *Aspectos psicológicos en Educación Superior (2010), Desarrollo de habilidades del pensamiento (2012), Psicología Jurídica (3ª ed., 2014), Psicología de la violencia familiar (2015), Filosofía jurídica (2ª ed., 2016),*

1. La ruptura del paradigma de psicología educativa tradicional (visión: idealista, biologista, zoológica e individualista)

A partir de los trabajos de investigación con los niños, sobre el **desarrollo psíquico superior**, Vygotski hace notar las limitaciones de las concepciones tradicionales del quehacer psicológico en general, pero de manera específica en el campo educativo. Al respecto dice:

> La unilateralidad y lo erróneo de esta concepción tradicional sobre los hechos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores se encierran, ante todo y de manera fundamental en la incapacidad de ver estos hechos, como propios del desarrollo histórico; en la parcialidad de la consideración de los mismos, al verlos como procesos y formaciones naturales en la mezcla e indiferenciación de lo innato y lo cultural, de lo natural y lo histórico, de lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño, en pocas palabras, en una comprensión sobre la naturaleza de los fenómenos estudiados en forma esencialmente incorrecta (Vygotski, 1987, p. 14).

No se puede ignorar la teoría del **desarrollo psíquico superior,** que es lo más interesante en la comprensión de la psicología; según **Vygotski,** un aspecto totalmente obviado por las psicologías tradicionales. En la generalidad consideran que lo psicológico era un aspecto de corte biológico, por tanto, se cree que la edad o madurez biológica traía consigo su desarrollo psicológico, como el pensamiento abstracto. En este sentido aún siguen muchos educadores, el modelo de Jean Piaget, cuyos trabajos del mencionado autor han sido de amplia difusión por eso, podemos afirmar que aún está

presente en los esquemas de los educadores. Frente a lo anterior, el aporte sobre las funciones superiores de Vygotski, rompe el paradigma tradicional. Sobre este tema se explica que:

> Las funciones psíquicas superiores y las formas culturales complejas de la conducta con todas las particularidades específicas de funcionamiento y estructura presentes en ellas, con toda la peculiaridad de su vía genética —desde el surgimiento hasta la madurez total o la muerte—, con todas las leyes específicas a las cuales se someten, quedaban habitualmente fuera del campo visual del investigador (Vygotski, 1987, Pp. 14-15).

Por otra parte, debemos indicar, que los educadores por muchos años fueron preparados bajo el modelo de la psicología behaviorista, conocido como conductismo, pero la denominación más apropiada es el a*nálisis del comportamiento*, en las tres variantes: *radical, metodológico y social.* Por otra parte debemos señalar que no es extraño, que haya muchos manuales que dan cuenta de este modelo conductista en la educación, sobre todo en el plano del aprendizaje y la enseñanza, ha tenido vigencia desde 1920 aproximadamente hasta 1964, cuando surge el movimiento del constructivismo en Europa, que logra desplazar al modelo behaviorista, que se apoyaba en los trabajos experimentales con animales: perros, gatos, monos, palomas, ratas, etc., las teorizaciones se puede encontrar en los manuales como: Teorías de Aprendizaje, de Gordon H, Bower, Ernest R. Hilgard (1997), luego hay otro manual, Aprendizaje y Cognición, Thomas Hardy Leahey, Richard Jackson Harris (998). Así por el estilo, existen trabajos que reflejan estrategias de aprendizaje desde

la concepción zoológica, posteriormente, aparece la orientación de la psicológica cognitiva, impulsado por varios autores, entre ellos de manera notorio Jean Piaget, y sus libros *Seis estudios de psicología (1964, 1977*) y *Psicología y pedagógica (1983, 2016, 2019)* y todavía está, en plena vigencia en muchos contextos del quehacer psicológico y educativo.

Aquí nos interesa puntualizar la contribución de Vygotski (1987), en la obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, donde muestra aspectos puntuales que marca la diferencia con los modelos tradicionales de las orientaciones psicológicas, señalamos, lo que más se destaca.

Introduce el objeto de la psicología: **desarrollo psíquico superior** o procesos psíquicos superiores, hace una diferencia, entre la psicología elemental básica, que lo denomina inferior y la otra es la psicología superior propio de los seres humanos por su condición de homo sapiens (hombre que razona).

Otro aspecto importante es la Ley de doble relación: *interpsicológica* (social) e *intrapsicológica* (individual). La psicología está en el colectivo o grupo, nadie nace con su psicología individual como se sostenían en las orientaciones tradicionales; posteriormente, uno adquiere en el proceso de la interacción y se convierte en individual. Vygotski, rompe la concepción tradicional, puntualiza el origen social del desarrollo psíquico superior, es la pertenencia al grupo que perfila una determina personalidad del individuo.

Vygotski, señala el privilegio del ser humano, el *desarrollo psíquico superior*, que permitió crear una

naturaleza artificial. Solo los seres humanos viven en una realidad artificial, esto gracias a la actividad que transformó lo natural en artificial, ésta se refiere a la cultura, y lo social. Aquí se tiene los dos procesos psíquicos: Procesos afectivos (actitud, emoción, sentimientos y la moral) y luego están los procesos cognitivos (conocimientos: habilidades, hábitos, metacognición y la instrumentación), el primero funciona con el sistema límbico y el segundo con la neocortex (corteza cerebral y frontal).

Para terminar se afirma que la concepción epistemológica de Vygotski es el materialismo dialéctico e histórico, que no se puede obviar, para comprender y ubicar las teorías del citado autor; pero hay la tendencia de confundir con las experiencias, de las sociedades socialistas, estas son experiencias a nivel ideológico y no invalida la visión materialista de la realidad ni mucho menos el aporte de la concepción de psicología, como la ciencia que da cuenta del quehacer humano en su integridad como creativa y revolucionariamente ha formulado Vygotski.

2. Introduce el método instrumental (herramientas mentales)

El modelo tradicional dual, de construcción del conocimiento, está centrada en el esquema filosófico del mundo griego, **sujeto cognoscente** (la persona que tiene que conocer), podríamos llevar al plano educativo el estudiante que tiene que conocer o saber, luego aparece el otro eje, **el objeto cognoscible**, (la materia que tiene aprender), este esquema dual, no

ayuda al estudiante apropiarse del conocimiento, porque muchos docentes siguen practicando, tomando en cuenta esta relación. Desde esta concepción el docente no es relevante para el proceso de aprendizaje, aspecto que ha generado dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, porque no todos tienen un coeficiente de inteligencia por encima del medio para generar su propio aprendizaje, que les permita realizar su propio aprendizaje sin la mediación.

Vygotski, puntualiza que el sujeto (que aprende, puede ser el estudiante), luego sujeto que mediatiza el aprendizaje (el educador o profesor) y luego viene el objeto del aprendizaje (materia o asignatura), es una relación triangular y no dual como en los modelos tradicionales de educación, sobre este punto, Vygotski afirma:

> Se debe colocar, en la base del proceso educativo, la actividad personal del alumno y todo el arte del educador debe reducirse nada más que a orientar y regular esa actividad. En el proceso de la educación el maestro debe de ser como las rieles por las cuales avanzan libre e independientemente los vagones, recibiendo de éstos únicamente la dirección del propio movimiento. La escuela científica es ineludiblemente una 'escuela de acción' según la expresión de Lay (Vygotski 2001, p.114).

Es interesante la analogía que emplea, para explicar las implicancias del rol del educador y de la educación, por otra parte, en la actualidad se cuestiona al sistema educativo, a la escuela y rol o la función de los educadores, estos últimos sirven al sistema dominante como legitimadores de la ideología

vigente antes era los religiosos hoy en día son los profesores la interrogante sería ¿Son ciertas las aseveraciones? Hoy más que nunca.

De todas maneras, es importante, seguir buscando aportes de autores que fortalezcan las ideas referidas al tema de la educación porque la educación se constituye en la medula o el núcleo de todas las sociedades.

El punto más relevante sobre el aporte de Vygotski, radica desde nuestro punto de vista en el método mental. Para Vygotski (1987) las herramientas mentales se explican así:

> En la conducta del hombre se encuentra todo un conjunto de recursos artificiales, dirigidos hacia el dominio de los procesos psíquicos propios. Estos medios, por analogía con la técnica, pueden ser denominados, en justicia y de una manera convencional, como herramientas o instrumentos psicológicos (según la terminología de Claparede: la técnica interna, y según Turnvald; modus operandi) (Claparede yTurnvald citado por Vigotski ,1987, p.182).

Como se percibe, Vygotski toma las afirmaciones de Marx, cuando señala que el ser humano gracias a la actividad y el uso de las herramientas manuales, transforma la naturaleza en una realidad artificial y crea los objetos culturales, las herramientas mentales. Categoría explicada de la siguiente manera:

> Las herramientas psicológicas son formaciones artificiales; son sociales por su naturaleza, ¡y no dispositivos orgánicos o individuales; su objetivo es gobernar los procesos de la actuación, ajena o

> propia, del mismo modo que está dirigida la técnica a gobernar los procesos de la naturaleza (Vigotski 1987, p.182).

Los sistemas educativos en su generalidad han obviado el aspecto del método, se han concentrado en proporcionar datos o información a los estudiantes, para que acumule sin ninguna posibilidad de hacer uso de los mismos, todo porque quizá han partido del supuesto que solo es importante la teoría y no así el método, pero sabemos que todo conocimiento científico reúne dos ejes importantes por un lado la *teoría científica* y por otro lado *el método científico*, por eso se dice que no hay teoría sin método ni método sin teoría. Esta falencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha tenido repercusión, no solo en los estudiantes, también en los propios docentes o profesores, por eso les cuesta escribir textos de las materias que imparten.

Vygotski, muestra claramente cómo ha ido evolucionado el uso del método mental, a través del proceso de desarrollo, del conocimiento humano, para ser más explícitos, vamos a mencionar lo que dice:

> Como ejemplo de herramienta psicológica y de sus sistemas complejos pueden servir: el idioma, las distintas formas de numeraciones y el cálculo; los recursos mnemotécnicos; la simbología algebraica; las obras de arte; la escritura; los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos; todas las formas posibles de signos convencionales, etcétera (Vygotski 1987, p.182).

La actividad del ser humano se ha diferenciado de los animales por el uso de las herramientas tanto

manuales como mentales, si la educación no prepara en el dominio de las herramientas mentales tempranamente, a los niños y niñas como: analizar, sintetizar, comparar, deducir, inducir, etc., llegarán a la universidad sin conocer y no podrán hacer trabajos académicos que implica el usos de las herramientas mentales conocidas como métodos que contribuyen a la construcción del conocimiento, y el grado de racionalidad será limitado, quizá podrá reproducir mecánicamente la información, pero sin poder generar pensamientos nuevos.

Por último, Vygotski, critica a los educadores que educan para el pasado (ayer) cuando se debe educar para el futuro, el docente o profesor no es un amo del saber sino un elemento mediatizador, que ayuda a construir el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWER GORDON, H., Ernest R. HILGARD
1997 **Teorías del aprendizaje**. México: Edit. TRILLAS.

HARDY LEAHEY, Richard JACKSON HARRIS
1998 **Aprendizaje y Cognición**, Madrid: Edit. PRENTICE HALL.

PIAGET, Jean
1977 **Seis estudios de psicología**, España: Edit. Ensayo Seix Barral.
1983 **Psicología y pedagogía**, México: Proyectos Editoriales S.A.

Vygotski, Lev Semionovich
2001 **Psicología Pedagógica**. Argentina: Aique

Grupo Editor S.A.
Vygotski, Lev Semionovich
1987 **Historia, del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Cuba: Edit. Científico Técnica.

LA ESCUELA BOLIVIANA A DEBATE: ¿Y SI HABLAMOS TAMBIÉN DE PEDAGOGÍA?

"…el verdadero secreto de la educación radica en no enseñar".
(Lev Vigotsky, Psicología pedagógica)

Vladimir Mendoza Manjón[21]

Bolivia ha alcanzado los índices de escolaridad más altos de su historia. Para el año 2000 el país registraba más de 80 mil casos de abandono escolar en primaria y 65 mil en secundaria. Para el 2017 la cifra en el primer caso se redujo a 22 mil y a 43 mil en el segundo (Ministerio de Educación, 2021). En términos generales, somos un país donde la gran mayoría de sus niñas, niños y adolescentes acuden a la escuela. La escolarización no es homogénea,

[21] Nació en Sucre, Bolivia el 3 de noviembre de 1983. Psicólogo, escritor y maestro de secundaria y docente universitario. Profesor de Filosofía y Psicología. Fue dirigente del magisterio cochabambino. Docente de las carreras de Sociología y Antropología de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. Es autor de ensayos y artículos científicos en periódicos, revistas y libros. Libro: *Descolonización, Interculturalidad y Socialismo. El debate político en la Bolivia del siglo XXI (2ª ed., 2014).*

ciertamente. Hay enormes brechas de etnia, de clase, de género, etc. Pero, ¿cómo influye esta escolarización masiva en el desarrollo cognitivo de las nuevas generaciones de bolivianas y bolivianos, tomando en cuenta las brechas mencionadas? Ésta parece una pregunta que no sólo no tiene respuestas al nivel de la investigación científica, sino que tampoco se la plantea con demasiada frecuencia. ¿Podría ser peor? Lamentablemente sí. La escasa cultura evaluativa del sistema escolar boliviano es tan crónica que el Estado esperó 22 años para volver a participar en una evaluación internacional de rendimiento escolar.

En noviembre de 2020, el Laboratorio Educativo de la UNESCO publicó resultados parciales para un diagnóstico educativo basados en datos recogidos en trabajo de campo el 2017 (OREALC/UNESCO, 2020). Pese a que el diagnóstico fue de aplicación limitada no ha dejado de causar debates y opiniones diversas sobre la "realidad" de la escuela boliviana (por ejemplo Salazar, et. al., 2021). La prueba se aplicó a una muestra de estudiantes de tercero y sexto de primaria de Unidades Educativas fiscales y privadas del país, sus ítems comprendían áreas de matemática, lectura y ciencias naturales (ésta última sólo en sexto). Una síntesis estrecha de los resultados globales es la siguiente:

NIVEL DE DESEMPEÑO (en porcentaje)					
Grado	Área	I	II	III	IV
Tercero de primaria	Lectura	39,5	21,7	26,2	12,7
	Matemática	47,2	23,3	22,1	7,4
	Lectura	18,4	51,5	16,5	13,7

Sexto de primaria	Matemática	46,9	35,9	12,1	5,1
	Ciencias Naturales	40,0	39,1	15,2	5,7

Fuente: OREALC/UNESCO, 2020, p. 10

Para cada área hay cuatro niveles de desempeño, siendo I el más bajo y IV el más alto. Como se puede ver, en todas las áreas y en ambos cursos, la mayoría de los estudiantes evaluados obtuvieron resultados que se enmarcan en los dos niveles más bajos de desempeño. Al ser el único diagnóstico de rendimiento de alcance nacional que se ha hecho en décadas, es conveniente hacerse preguntas prospectivas sobre los datos arrojados. No obstante, en relación al alcance pedagógico que tienen no sólo las evaluaciones de alcance nacional, sino todo tipo de medición escolar, Vygotsky nos recuerda que, si bien los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo biopsicosocial conforman unidad, no son idénticos, ni siquiera paralelos. En palabras de Vygotsky (2017) el "desarrollo del niño nunca sigue la educación escolar como una sombra", de ahí que una prueba de rendimiento no es el reflejo real del desarrollo de las y los estudiantes.

Como era de prever, en un escenario de polarización política como el de Bolivia, el informe sirvió, sobretodo, para que se expresen opiniones de cortas miras y vagos alcances pedagógicos. El punto de tiro, para unos, y objeto de defensa, para otros, fue el modelo educativo vigente desde la promulgación de la Ley 070. Desde el punto de vista de la ofensiva, se trata de mostrar el "fracaso" del modelo educativo del

actual gobierno, los del bando defensor, por su lado, se encargan de relativizar el diagnóstico de la Unesco, con el fin, claro está, de no ver fracasos ni errores en ningún lado. Es un debate de muchas aristas, distintos decibeles y niveles irregulares.

En pocas palabras, es la dinámica recurrente del *karma* sobre la pedagogía nacional. Utilizamos "karma" porque no sabemos cómo más llamarle a una discusión que aparece sucesivamente cada vez que las y los bolivianos debatimos sobre nuestro sistema educativo. Simón Rodríguez, en los tempranos años fundacionales del país, propuso inventar una escuela pensando en lo que Bolivia era y soñando en lo que debía ser. Otra de las intervenciones celebres es la de Franz Tamayo, allá por 1910. El mismo Elizardo Pérez, al escribir con sabor a frustración sus memorias sobre el fascinante experimento de Warisata, está discurriendo filosóficamente como Tamayo, políticamente como los nacionalistas revolucionarios o los indianistas, y pedagógicamente, como los que manufacturaron el código educativo de 1955. Nuestro debate kármico sobre la *pedagogía nacional* es, pues, multifacético. Cuando debatimos sobre la escuela afloran nuestros enfoques filosóficos, nuestras pasiones políticas, nuestras pulsiones ideológicas. Las posiciones pedagógicas muchas veces son rudimentarias, a veces incluso ingenuas, como las de Tamayo, aunque en algunos picos logra cobrar puntos altos, como en Elizardo Pérez o profesores como Guido Villa-Gómez. En otras ocasiones suele llegar a ser peor; el debate sobre la "educación nacional" o "pedagogía nacional" tiende a

establecer contiendas entre elefantes ideólogos y ratones pedagogos.

Debatamos con algo de orden...

Nadie debe esperar encontrar en este escrito una denostación tecnocrática de la ideología o la política, estamos lejos de pretender algún tipo de purismo pedagógico. No sólo porque aquí referiremos mucho a un marxista, Vygotsky, sino también porque la operación de separar artificialmente la política de la pedagogía es tan grotesca como la de quienes se contentan con consignas ideológicas para "resolver" los problemas del sistema escolar. Como bien dice Vygotsky (1994), la pedagogía engloba ámbitos distintos del conocimiento humano; por un lado, es una ciencia que estudia hechos (desarrollo biopsicosocial del estudiante, por ejemplo), y, por otro, al proponer ideales, fines de sociedad y de ser humano, es una ciencia que también reflexiona filosófica y políticamente.

Lo anterior implica la posibilidad de abstraer determinados fenómenos del sistema educativo con el fin de analizarlos críticamente y explorar alternativas de solución. Para analizar científicamente el modo de producción capitalista, Marx se concentró inicialmente en la mercancía. Estableció distintos niveles de abstracción para alcanzar una comprensión más profunda. Aquí nos queremos concentrar en la necesidad de abordar el debate sobre la escuela boliviana desde sus aristas psicopedagógicas. La capacidad de promover el

desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes es uno de los aspectos centrales de eso que suele llamarse "calidad educativa". El aporte de este trabajo pretende abrir vías de reflexión de dicha cuestión, además de insinuar alternativas para superar los obstáculos encontrados, para ello utilizaremos selectivamente ciertos aportes de la herencia teórica de Lev Vygotsky.

La urgencia de una psicología pedagógica para un debate científico

Desde hace ya varios años atrás, el investigador boliviano Iván Guzmán de Rojas (La Paz, 1934) viene planteando que la lengua aymara posee una sintaxis equivalente a la lógica trivalente (ver por ejemplo, Guzmán de Rojas, 1982). Entre otras cosas, su propuesta es usar ese idioma para modelar esquemas de inferencia lógicos, lo que tendría consecuencias para la enseñanza de disciplinas como la matemática, la lengua, la filosofía, y, por ende, la lógica. Se puede discutir la propuesta desde su consistencia epistemológica, lingüística o lógica, pero tiene al menos un mérito: abre un campo de investigación multidisciplinar concreto. Las y los profesores de filosofía (ahora "Cosmovisiones, filosofías y sicología") en secundaria sabemos bien de las dificultades a la hora de incentivar la deducción en formas lógicas con nuestros estudiantes, incluso si se trata de formas lógicas básicas, como el silogismo. No resulta fácil promover en los adolescentes que acuden a nuestras aulas el desarrollo de inferencias más allá de la repetición mecánica de esquemas. Desde el inicio de

la pubescencia, los adolescentes empiezan a desarrollar la capacidad de dominar el proceso de formación de conceptos. En virtud a su concepción *genética,* Vygotsky (1994) sostiene que en el desarrollo humano la habilidad de formar conceptos se remonta a la infancia temprana, alcanzando su madurez en la adolescencia, etapa donde el individuo es capaz de usar funcionalmente los signos para dirigir de forma consciente sus procesos psicológicos y, con ello, resolver problemas a los que se enfrenta, ¿los métodos de enseñanza y aprendizaje de la escuela boliviana favorecen u obstruyen este proceso de maduración cognitiva en los adolescentes? Para investigar preguntas de este tipo, sirve la psicopedagogía.

Al visitar la web del Observatorio de Plurinacional de la Calidad Educativa[22], no se va encontrar nada al respecto de líneas de investigación referidas a procesos de aprendizaje de las y los estudiantes bolivianos: ¿cuáles son los problemas más recurrentes de los estudiantes de primaria a la hora de aprender aritmética? ¿Por qué ocurren estos problemas? ¿Desarrollan lectura crítica reflexiva los estudiantes al abandonar el nivel primario? ¿Cómo influye el bilingüismo quechua/español en la

[22] El OPCE, es la institución estatal, creada por mandato de la Constitución, cuyo objetivo es: "Generar información pertinente, oportuna y veraz a través de un sistema de evaluación de la calidad educativa, para orientar en la toma de decisiones oportunas de políticas públicas en educación en el Estado Plurinacional de Bolivia". Ver: https://www.opce.gob.bo/

adquisición y desarrollo de la lectoescritura? ¿Qué estilos de aprendizaje de la escritura existen? El universo de preguntas alrededor de la psicopedagogía en nuestro sistema escolar es tan vasto como las estrellas del firmamento.

Se precisa evaluar psicopedagógicamente, y mucho. Evaluaciones no sólo de resultados de rendimiento, como el ERCE, sino también, o sobre todo, evaluaciones de proceso que valoren, por ejemplo, procesos de razonamiento; cuando los estudiantes de secundaria se enfrentan a una prueba de lógica fallan en razonamientos deductivos y deberíamos ser capaces de encontrar patrones erróneos que los conducen a esas fallas.

Urge también una psicología pedagógica para mejorar nuestros análisis sobre la calidad pedagógica de la enseñanza, es decir, del magisterio. Quienes postulamos una visión crítica y emancipadora, deberíamos estar más que interesados por elevar el nivel cultural y científico del gremio docente. Frente a un capitalismo global que degrada la calidad del sistema escolar fiscal, nuestra lucha por elevar, desde ahora y permanentemente, la calidad de educativa para los hijos del pueblo trabajador es una lucha que puede adquirir carácter estratégico.

Combatir conscientemente los métodos rutinarios y mecanizantes de enseñanza, los rituales conservadores de la escuela es, además de difícil, urgente. Cuando le tocó aportar a la construcción de una educación socialista en su país, Vygotsky dejaba

claro que no es tan importante enseñar una cierta cantidad de conocimientos como inculcar en los niños y jóvenes la capacidad de adquirirlos y hacer uso de ellos. A eso se refiere el epígrafe que encabeza este artículo. Dar una lección a través de la explicación es sólo cumplir una parte de ser maestro que, para completarse, debe vincularse con la conexión de la enseñanza con todos los elementos del hecho educativo: el contexto cultural, las formas de aprender de los estudiantes, el compromiso crítico con cambiar las condiciones imperantes, etc.

> En última instancia, solo la vida educa, y cuanto más profundamente la vida, el mundo real, se adentre en la escuela, más dinámico y robusto será el proceso educativo. Que la escuela haya sido encerrada y amurallada como por una valla alta de la vida misma ha sido su mayor defecto. La educación es tan insignificante fuera del mundo real como lo es una lira sin oxígeno, o como lo es respirar en el vacío. El trabajo educativo del maestro, por tanto, debe estar inevitablemente conectado con su trabajo creativo, social y vital (Vygotsky, 1994: s/p).

La dominación que impone la sociedad capitalista y su Estado sobre el sistema educativo le permiten controlar lo que se va aprender, enseñar, las prácticas sociales que se van a inculcar, es decir, el proceso de producción del conocimiento. Además, este control hegemónico sobre la escuela se basa en la individualización y fragmentación del trabajo del profesor, convirtiéndonos en meros instrumentos de las “políticas educativas”, es decir expropiando nuestro trabajo para ponerlo al servicio de la

supervivencia del capitalismo. Pero la escuela existe gracias al trabajo colectivo que los maestros, estudiantes y familias realizamos cotidianamente. Por ello, discutir propuestas educativas, y dentro de ello, investigar y aplicar innovaciones psicopedagógicas, puede significar disputarle al Estado capitalista la función de orientar políticamente la escuela. Como la producción del conocimiento en la escuela es social y colectiva, no cabe la menor duda que una nueva alternativa educativa sólo puede ser construida social y colectivamente.

A manera de conclusiones preliminares

La brevedad nos impuso cierto desorden en el abordaje de la problemática. Las pinceladas que ofrecemos para acercarnos a un nivel psicopedagógico de la problemática educativa tienen la intención de aportar, más que nada, un enfoque para debatir este amplio espectro.

Para empezar, estamos convencidos que Lev Vygotsky es un paradigma para un educador de convicciones socialistas. Su profundo compromiso con la transformación revolucionaria de la sociedad lo hicieron un intelectual alejado del doctrinarismo, un marxista que recurría a Marx para profundizar su reflexión y no para "aplicar" ninguna receta. En segundo lugar, nos parece relevante distinguir (no aislar) distintos niveles de abstracción a la hora de abordar cuestiones relacionadas al sistema educativo. Por ejemplo, las ideas de *descolonización* que sostiene el actual modelo educativo deben

abandonar sólo la esfera declarativa. Por su parte, los detractores de este modelo, si quieren ser serios, deben ofrecer algo más que una transposición de sus antipatías políticas mal disfrazadas de ideas pedagógicas. Y también, instituciones estatales, como el OPCE, deben empezar a cumplir su misión con investigación concreta.

Por último, es crucial impulsar discusión e investigación en/con los sujetos educativos populares (familias, estudiantes, magisterio). Las prácticas estrechamente gremiales le hacen un favor al actual sistema social, económico y cultural de dominación. La lucha por una hegemonía revolucionaria, construida desde la base de los sectores populares, es una tarea pedagógica, en sentido amplio, y también en sentido estricto. Decía Vygotsky en un vibrante texto que tituló *La alteración socialista del hombre:*

> Es esta educación la que debe jugar un papel central en la transformación del hombre, es el camino para la formación social consciente de las nuevas generaciones, es la forma básica para modificar el tipo de ser humano histórico. Las nuevas generaciones y las nuevas formas de su educación representan la ruta principal que seguirá la historia en la creación del nuevo tipo de hombre (Vygotsky, 1994: s/p, cursivas en el original).

El aula de clase, las reuniones de madres y padres de familia, los congresos sindicales de maestras y maestros deben abordar la discusión de cómo queremos enseñar y aprender desde una perspectiva emancipadora y crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guzmán de Rojas, I. (1982) *Problemática lógico-lingüística de la comunicación social con el pueblo aymara*. Canadá: CIID.

Bolivia. Ministerio de Educación (2021) Sistema de estadísticas e indicadores educativos. Visto en: http://seie.minedu.gob.bo/

OREALC/UNESCO (2020) Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Diagnóstico nacional de Bolivia. Visto en https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/aplicaci%c3%b3n-del-tercer-estudio-regional-comparativo-y-explicativo-terce-diagn%c3%b3stico

Vygotsky, L. (2017) The Problem of Teaching and Mental Development at School Age. Visto en: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/school-age.htm

Vygotsky, L. (1994a) Adolescent Pedagogy. En Blackwell (ed.) Vygotsky reader. Visto en https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/

Vygotsky, L. (1994b) The socialist alteration of man. Visto en: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm

Salazar, M., et. al. (2021) El reto de la educación. ¿Qué hacer ante el rezago, las brechas y la calidad educativa? Serie Análisis N°29. Fundación

Milenio. Visto en: https://fundacion-milenio.org/analisis-no-29-el-reto-de-la-educacion-que-hacer-frente-al-rezago-las-brechas-y-la-baja-calidad-educativa/

SEGUNDA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE VIGOTSKY

LEV S. VYGOTSKI: LA LÓGICA DIALÉCTICA EN LA PERSONALIDAD DEL SER HUMANO

Carlos Manuel Álvarez de Zayas[23]

La genialidad de Lev S. Vygotski que nosotros hemos recogido como piedra fundamental de nuestra obra expresada en la teoría de los procesos conscientes

[23] Nació en Camagüey, Cuba el 10 de octubre de 1939. Licenciado en Física por la Universidad de La Habana (1967). Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad por la Academia de Ciencias de la Universidad de Moscú (1977). Doctor en Ciencias (segundo grado o posdoctorado) por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1989). Académico titular de la Academia de Ciencias de Cuba en 1998. Fue funcionario del Ministerio de Educación Superior cubano. Asesor en varios países latinoamericanos. Docente e investigador científico desde 1965. Conferencista en más de cien eventos en Cuba a nivel internacional. Actual docente de grado y posgrado en varias universidades latinoamericanas. Consultor internacional y director general del ALSIE Consultores Pedagógicos, con sede en Santa Cruz. Publicó más artículos científicos y ensayos en revistas y libros. Libros recientes: *Filosofía elemental (2009), Pedagogía: un modelo de formación de hombre (2009), Epistemología del caos (2ª ed. 2012), Didáctica general. La escuela en la vida (10ª ed. 2016).*

consiste en revelar que las relaciones que se expresan entre la conducta y el pensamiento del ser humano que conforman su personalidad es de naturaleza dialéctica; rompiendo con los extremismos propios de la escolástica en que la espiritualidad es sólo una expresión de la divinidad y la otra corriente que el pensamiento es un mero reflejo de la actividad material del cuerpo, sólo en una dimensión material. Él nos enseñó que la relación esencial y obligatoria de dos objetos que son iguales y diferentes a la vez y que solo existen si el contrario también existe, aunque estén permanentemente en lucha y complementación, es imprescindible para poder explicar la personalidad y sus distintas dimensiones.

Esto por supuesto genera el desprecio de cualquiera de los representantes de esas posiciones extremas que puede llegar a la represión cuando detentan el poder con carácter absoluto.

La dialéctica del pensamiento y el lenguaje vygotskiano nos permitió agrupar en un solo enfoque tres ciencias aparentemente distintas: la comunicación, la gnoseología y la semiología, en ellas precisamos.

La comunicación

La comunicación, como objeto de estudio, es portador de ciertos **componentes** fundamentales que lo caracterizan, en correspondencia con la lógica de los procesos conscientes:

- En primer lugar, el proceso

comunicacional entre los sujetos, es un **objeto** de estudio, que se establece entre un *emisor* y un *receptor*;

- se produce con la *intencionalidad* de interactuar con los otros sujetos **(objetivo);**
- para la satisfacción de sus necesidades objetivas **(*problema*)**;
- y cuyo **contenido** es la *información, con su lógica propia*;
- a través de un **medio** material, un fluido[24], como puede ser el aire, el campo electromagnético (luz), entre otros;
- y la **forma**, la *modulación*, que es la modificación del medio trasmisor en alguno de sus parámetros, como consecuencia de la señal de información (sonido, imagen o datos).

Cuya contradicción principal se establece entre **la información (contenido, subjetivo) y su forma de modularla** en un cierto **medio material**.

La gnoseología

La ***gnoseología*** *es la disciplina filosófica que explica el proceso de adquisición del conocimiento*; proceso que se

[24] Fluido Es un tipo de medio continuo formado por alguna sustancia o campo entre cuyas partes sólo hay una fuerza de atracción débil.

convierte en el componente *sintetizador* de la dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo.

Para ello, pasaremos a estudiar no sólo el intercambio de información, sino aquel *proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento,* por el cerebro-mente: Esto es consecuencia, como se puede constatar en la práctica, que los procesos que desarrolla el hombre en la realidad pasan, desde la transformación material de dicha realidad, hasta la transformación espiritual de su propio ser, como consecuencia del *conocimiento* adquirido por el cerebro-mente durante la transformación del contexto.

El **proceso cognitivo** es aquel proceso consciente en que el hombre refracta en su subjetividad la realidad objetiva existente en el contexto, como consecuencia de su interacción con dicho medio; es decir, de **conocerla**; de tal manera que, dicho proceso cognitivo es aquel que viabiliza y da solución a la contradicción entre el objeto y el sujeto, mediante el cual va conformando su cerebro-mente.

El paso de un polo al otro de la contradicción durante el desarrollo de los procesos en la realidad, se lleva a cabo por la espiritualidad haciendo más espiritual a la naturaleza y más material al espíritu.

El objeto: El cerebro-mente

El **cerebro**, es aquel *objeto* de la realidad de naturaleza material que se convierte en fuente y receptor de la información que intercambian aquellos seres que se

comunican entre sí. Pero que es, a la vez, el instrumento magnífico y complejo que permite la interrelación de sus respectivas **mentes**. Por ello lo denominaremos el **cerebro-mente**, por su imposibilidad de su separación y que se convierte en el instrumento mediador entre lo material y lo espiritual y gestor de la conceptualización, del conocer, del valorar, del sentir, es decir del pensar, y en última instancia, del alma de la persona. El cerebro-mente de las personas es el objeto en el cual se llevan a cabo los procesos comunicacionales y cognitivos.

En resumen, la comunicación es un proceso material mediante el cual se revela el papel de la dimensión espiritual de la subjetividad, en tanto que, en su desarrollo, está presente el cerebro-mente del sujeto, como receptor de la información; y lo contrario dialéctico, el cerebro-mente es la fuente de dicha comunicación.

El contenido: El conocimiento

Anteriormente se estableció que el *contenido* de la comunicación es la *información*; ahora, en el modelo teórico que el autor va conformando para explicar al proceso cognitivo, profundizaremos en la esencia de dicha información y formulamos que, el **conocimiento** *es el contenido del cerebro-mente.*

La contradicción fundamental del proceso cognoscitivo

La contradicción fundamental del proceso cognoscitivo, que genera la dinámica más significativa de este proceso, se produce entre el **contenido: los conocimientos** y los **medios** materiales: portadores de la información, que se traslada de dichos medios a la mente y viceversa. Siendo el cerebro-mente el objeto, el componente que *sintetiza* la contradicción entre lo objetivo existente en el medio y lo subjetivo en la mente del sujeto.

El camino lógico dialéctico de la formación del pensamiento pasa por las siguientes etapas:

- Desde el emisor material se envía una radiación, de naturaleza material (campo electromagnético), con ciertas *modulaciones* materiales en correspondencia con la información (ideas, criterios, emociones, etc.), que envía el sujeto emisor.
- El sujeto receptor, a través de sus *sentidos*, **refracta** la información de los objetos circundantes, en sí mismo.
- El *cerebro* recibe la información sensible, la así llamada sensación y la codifica en forma binaria.
- La *mente abstrae* de dicha información aquello que le es *significativo*, la así llamada percepción.
- La *inducción* de varios objetos distintos permite la *generalización* de las

percepciones y conformar en la mente el *concepto*, ya en un plano espiritual, en la *mente*.

- La sistematización de los mismos va conformando *el conocer* en la mente de los sujetos.

Lo lingüístico

Anteriormente, en los epígrafes comunicacional y gnoseológico, al explicar el proceso de adquisición del conocimiento, no se explicaron a profundidad los componentes *forma y medio* del objeto cerebro-mente (componentes operacionales de dicho proceso) y se dejaron para esta ocasión:

Al conjugar las dos teorías, la *comunicacional y la cognitiva* como ***dimensiones*** *del cerebro-mente*[25], nos crea la posibilidad de explicar la teoría del lenguaje vinculada con la teoría del conocimiento, en una dialéctica forma-contenido:

- *El lenguaje, la manifestación formal y fenoménica del cerebro-mente;*
- *el conocimiento, contenido esencial del cerebro-mente, que subyace como esencia.*

Entonces, el **lenguaje** *es el componente del cerebro-mente que revela la dimensión* ***externa, objetiva y formal*** *de los conocimientos,* lógicamente estructurados

[25] Obsérvese que no se dice componentes, sino dimensiones, en tanto que el lenguaje siendo la forma del pensamiento, es también la dimensión más asequible, superficial, del mismo.

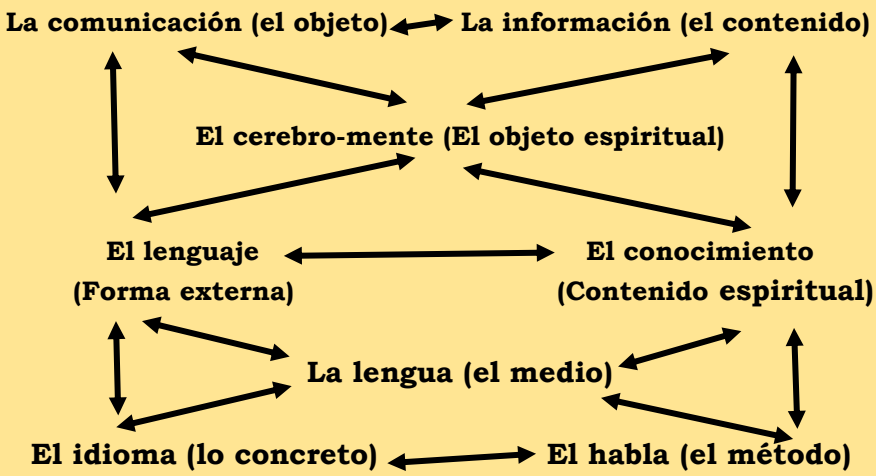
(gramatical y sintácticamente), con que el sujeto comunica lo que piensa o siente.

La **actividad funcional** (formal) de los sujetos mediante el lenguaje, posibilita el intercambio de los *conocimientos* que poseen de la realidad objetiva en sus respectivos cerebro-mentes, a través del ofrecimiento mutuo de información, en aras de satisfacer sus necesidades.

La contradicción fundamental se establece entre el **contenido: el conocimiento** y su **forma** de expresión: el **lenguaje;** que se *sintetiza* en un tercer componente que es la lingüística.

Las relaciones entre el proceso comunicacional, el proceso cognitivo y el proceso lingüístico

Entre todos estos conceptos se establecen relaciones de naturaleza dialéctica, con carácter de **leyes**, como procesos conscientes que son y que permite identificar las distintas dimensiones en que se estructura el cerebro-mente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ de ZAYAS, Carlos Manuel

2004 **Epistemología del caso.** Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.

2009 **Filosofía elemental.** Cochabamba: GEK.

VYGOTSKY, Lev S.

2010 **Pensamiento y lenguaje.** Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Trad. José Pedro Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKY Y SUS APORTES PARA UNA COMPRENSIÓN INTEGRAL DEL HOMO SAPIENS

Vladimir Mendoza Manjón

El objetivo de este trabajo es, por una parte, rescatar los aportes de Vygotsky para una comprensión integral antropológica de nuestra especie, y, en segundo lugar, desarrollar algunos tópicos centrales de la interpretación de la ontogénesis humana en su relación con la problemática educativa.

La figura de Lev S. Vygotsky (1896-1934) es una de las más renombradas en los ámbitos de la psicología y la pedagogía, gran parte de los "modelos educativos" que se aplican como políticas de Estado en varios países del mundo reconocen los aportes teóricos del intelectual soviético.

En Bolivia, las dos últimas reformas educativas[26] reivindican el legado de Vygotsky para con sus

[26] La primera normada a partir de la Ley 1565, que fue promulgada el 7 de julio de 1994, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada. La segunda regida en la Ley 070 del 20 de diciembre de 2010, puesta en práctica como

postulados pedagógicos, aunque, como es sabido, ambas reformas sean, al menos aparentemente, ideológica y políticamente contrapuestas. Esto habla, como se deduce fácilmente, de una utilización muy heterogénea del aporte vygotskyano. Un reciente trabajo editado por Antón Yasnitsky y René van der Veer (2016), sorprende al mundo académico al presentar un estudio filológico de la obra de Vygotsky que, entre otras cosas, sostiene que una de las obras más citadas del soviético, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2006) no es una "obra" en el sentido estricto, pues no fue concebida de principio a fin por el autor, sino que es el resultado de la "confección editorial" realizada, entre otros, por uno de los introductores de la obra de Vygotsky en Norteamérica; Michael Cole[27]. Esta "confección" supone la elaboración del libro a partir de diversos manuscritos de Vygotsky, redactados en diferentes periodos y en ningún caso para ser expuestos como una obra unitaria. Un aspecto resaltante de esta cuestión, es que uno de los conceptos más de moda que se le atribuyen a Vygotsky, la "Zona de Desarrollo Próximo", forma parte de este trabajo.

Sin duda, un trabajo filológico de largo alcance de todo el camino intelectual trazado en vida por Vygotsky, será un sostén imprescindible para establecer hasta qué punto cuáles de las

---

modelo educativo del "Estado plurinacional" que desarrolla Evo Morales.

[27] La primera edición de este libro se titula *Mind in Society. The developmente of higher psychological processes* (1978), editado por el ya mencionado Michael Cole, Vera John Steiner y Silvia Scribner.

apropiaciones de su pensamiento son legítimas y cuáles son una impostura.

El aporte de Vygotsky para una comprensión integral de nuestra especie. Un pensamiento polifacético para un problema integral

El trasfondo filosófico y científico de las construcciones teóricas que ofrecen disciplinas como la antropología, la psicología o la pedagogía, siempre es una determinada concepción sobre el ser humano, y más en particular, el *homo sapiens*[28]. A lo largo de la historia del pensamiento humano, tres de las corrientes de pensamiento, con sus diversos matices, han sido el antropocentrismo religioso occidental y el reduccionismo biológico. Desde mediados del siglo XX, con la gran ampliación de los "estudios sociales" se ha puesto en boga también un cierto reduccionismo culturalista de nuestra especie. Convencidos de que una de las misiones fundamentales de las ciencias contemporáneas es clausurar estos determinismos para ofrecer un enfoque integral de nosotros, pues dicha misión no es sólo académica sino también ética y política, repasamos algunos de los tópicos más interesantes que Lev Vygotsky nos legó como aporte a una visión dialéctica y global del homo sapiens.

---

[28] "Ser humano" hace referencia, en términos estrictos, al género *homo* en general, es decir, a aquel grupo de primates homínidos capaces de construir un mundo cultural superpuesto al mundo natural. El *homo sapiens*, es una de las variantes evolutivas que presentó en su desarrollo histórico el género *homo.* Actualmente es la única sobreviviente.

Jerome Bruner dijo alguna vez que Vygotsky nos habla desde el futuro. A ello cabe añadirle que, desde allí, dice cosas muy importantes sobre nuestro misterioso pasado (pre)histórico.

La obra polifacética de este autor es resultado de sus amplias atracciones intelectuales y de su gran capacidad cognitiva para totalizar la realidad humana. Una muestra biográfica de ello es que los siguientes siete años posteriores a la revolución de octubre, Vygotsky enseñó literatura en la Escuela del Trabajo, en escuelas para adultos, en cursos de especialización docente, en la Facultad Obrera y en escuelas técnicas para imprenteros y metalúrgicos. Al mismo tiempo enseñaba lógica y psicología en el Instituto Pedagógico, estética e historia del arte en el Conservatorio, teatro en un estudio y editaba y publicaba artículos en la sección de teatro de un periódico (Blanck 1993:49-50).

Así como eran amplias y apasionantes sus actividades culturales, sus intereses intelectuales eran extensos: desde poesía a filosofía, de filología al psicoanálisis. Resalta para el interés del presente ensayo, la atención que le prestó Vygotsky a los trabajos de A.V. Vagner, un especialista ruso en evolución y en etología, con el que intercambió una extensa correspondencia (1993:51)

En 1930, él y Luria escribieron *Estudios de historia de la conducta: el simio, el hombre primitivo, el niño.* Su interés en las variaciones de los procesos mentales superiores de la gente de distintas culturas lo llevó a planificar investigaciones transculturales, que se realizaron en Uzbekistán en 1931 y 1932, aunque Vygotsky no participó en las expediciones, que fueron

conducidas por Luria. Un dato curioso es que Kurt Koffka, el famoso psicólogo gestáltico, participó brevemente en la segunda expedición.

Las experiencias y resultados de estas expediciones sumaron a la incesante indagación científica que Vygotsky desarrollaba tanto en "psicología étnica" como en otros diversos campos. Una de las conclusiones teóricas que sirven de plataforma para la comprensión integral de nuestra especie, estriba en la dialéctica hominización/humanización[29]. Para Vygotsky, en el momento del nacimiento el organismo está totalmente hominizado (su estructura biológica está ya formada) pero aún no está humanizado en absoluto. Devenimos humanos a través del proceso de la internalización de la cultura (Blanck 1993:65).

Los homínidos: entre la evolución biológica y la evolución cultural

Si en el mundo de las abejas ocurriera alguna catástrofe y sucediera que sólo una pareja macho – hembra sobrevivieran, estos dos individuos serían capaces de reproducir la especie hasta convertirla en más o menos lo que son ahora. En cambio, si ocurriera cosa similar a nuestra especie, la reconstrucción del mundo humano tal cual es hoy sería poco menos que imposible, no tanto por la dificultad que supone la reproducción sexual y el

[29] Por *hominización* se entiende al proceso de evolución que consolida las características genotípicas y fenotípicas del ser humano, constituyendo su diseño biológico, en tanto que por *humanización* se entiende el proceso histórico y social que va colocando a la actividad sociocultural como el principal medio para la satisfacción de las necesidades humanas.

crecimiento demográfico a partir de una sola pareja –que no es un problema menor, pero es el que menos nos interesa resaltar- sino porque la acumulación cultural, o desarrollo sociocultural, sufriría un cambio tan drástico que no es exagerar decir que estos dos pobres individuos tendrían que empezar casi de cero. Eso sí, semejante cuadro apocalíptico tendría un posible consuelo; no es tan malo empezar de cero después del desastre que vive la humanidad contemporánea.

A medida que la actividad cultural empieza a jugar un papel más determinante en la vida de la especie, y esto empieza a suceder más o menos con la aparición del *Homo ergaster* (un homínido africano cuyos restos fósiles más antiguos están datos hasta en 1,8 millones de años)[30], la evolución cultural empieza a condicionar las *posibilidades* de la evolución biológica. En la mayoría de las especies animales, son las contingencias ambientales (enfriamiento del clima, por ejemplo), las que dictan las circunstancias en las que se desarrolla la competencia intraespecífica por la supervivencia. Los individuos mejor dotados genéticamente para adaptarse a las contingencias ambientales, aunque esta dotación provenga del azar, "sobreviven" a través de sus genes. En el caso del proceso de hominización, la acumulación cultural supone una modificación del "medio" en el cual vive el ser humano. Ya no se trata tan solo de la dictadura de la naturaleza, sino también de la determinación de los procesos

[30] Entre otros rasgos del H. Ergaster, se puede añadir: disminución del prognatismo e incremento de la base craneal, dientes molares relativamente pequeños y un promedio de capacidad craneal de 850 cm3.

socioculturales que el mismo colectivo humano va forjando con su actividad. Por ejemplo, la utilización de instrumentos de caza, de rudimentos pétreos para cortar la carne de las presas y la posterior utilización del fuego en la dieta, tuvieron ciertamente su influencia moldeadora para la reducción de la dentadura humana en general y los caninos en particular en el curso de la evolución. Vygotsky dice al respecto: "Para la adaptación del hombre tiene esencial importancia la transformación activa de la naturaleza del hombre, que constituye la base de toda la historia humana y presupone también un imprescindible cambio activo de la conducta del hombre" (1991:92)

El ser humano, "significa" y "resignifica" su medio social y natural emprendiendo una *adaptación activa* por medio de estímulos artificiales y crea con ayuda de los signos, desde fuera, nuevas conexiones cerebrales.

Desde el punto de vista de la evolución biológica no se puede decir que la evolución cultural influya de manera directa y determinista, al punto de direccionar, los procesos evolutivos de los organismos biológicos homínidos. Sí puede decirse, en cambio, que el entrelazamiento entre la evolución biológica y la evolución cultural, crea condiciones sui géneris sobre las que la evolución biológica puede elegir. El medio, que oficia de árbitro en la selección natural darwinista, no es sólo natural, sino también es sociocultural. Esto si hablamos de una dimensión general que se denomina hominización. Para el caso de la evolución de nuestra especie, la cuestión toma otros matices. Desde que el homo sapiens apareció como una de las vertientes evolutivas del género

humano, la evolución biológica que modifique rasgos estructurales de nuestra especie parece haberse cerrado.

El constante influjo de la evolución cultural parece superado la necesidad de mutar biológicamente para adaptarnos mejor. Siempre que haga falta tal reacomodo a las exigencias socioambientales, el desarrollo sociocultural ha podido salir a nuestro auxilio, aunque esta sea una manera poco feliz de plantear la cuestión porque el desarrollo cultural es patrimonio de la actividad social de nosotros mismos. Vygotsky repara en esta cuestión para realizar una analogía con el desarrollo ontogenético del infante homo sapiens. Plantea que en tanto el desarrollo cultural del homo sapiens tuvo lugar sin que cambiase sustancialmente su tipo biológico, el desarrollo cultural del niño no puede ser posible sin la combinación con procesos de maduración orgánica (1991:38). Puntualiza así:

> Mientras que en la evolución biológica del hombre domina el sistema orgánico de actividad y en el desarrollo histórico, el sistema de actividad instrumental, y mientras que, por consiguiente, en la filogénesis ambos sistemas existen por separado y se desarrollan independientemente el uno del otro, vemos que en la ontogénesis se unifican ambos planos del desarrollo del comportamiento: el animal y el humano (:41).

Esto se aplica cabalmente en la reflexión realizada para comprender el origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores; Vygotsky propone diferenciar claramente las dos líneas de desarrollo que confluyen en el desarrollo individual del niño; por un lado, la filogenia y por otro el desarrollo histórico.

Se trata, en otros términos, de abstraer metodológicamente los procesos biológicos de desarrollo con los procesos socioculturales. Esto porque el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntaria, etc.) sucede en la persona sin la modificación del tipo biológico, ofreciéndose un modo de desarrollo cultural de la conducta, como dice el mismo Vygotsky: "[…] al hablar del desarrollo cultural del niño nos referimos al proceso que corresponde al desarrollo psíquico que se produce a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad" (:36).

La ontogénesis del individuo la componen, entonces, procesos análogos al de la filogénesis (desarrollo del comportamiento biológico) y el histórico-cultural, aunque esta afirmación no implica en absoluto que Vygotsky sea partidario de la vieja "ley" biogenética cuyo lema era "la ontogenia recapitula la filogenia", pues para establecer una diferencia de principio, Vygotsky considera, como ya hemos visto, que el desarrollo cultural de la humanidad sucede sin modificar el tipo biológico del homo sapiens, en cambio, el desarrollo cultural del niño se caracteriza por producirse en medio de cambios orgánicos, sobre los cuales influye y es influido al mismo tiempo. O para precisar mejor este punto, se podría decir que el desarrollo cultural del niño sucede de forma entrelazada junto a los procesos de maduración biológica.

> Mientras que en la evolución biológica del hombre domina el sistema orgánico de actividad y en el desarrollo histórico, es el sistema de actividad instrumental, y mientras que, por consiguiente, en la filogénesis ambos sistemas existen por separado

> y se desarrollan independientemente el uno del otro, vemos que en la ontogénesis se unifican ambos planos de desarrollo del comportamiento: el animal y el humano (:41).

Para desarrollar el lenguaje, se necesita el aprendizaje cultural dado por la familia, para desarrollar la motricidad fina el niño precisa jugar con las herramientas lúdicas que una sociedad le ofrece, para apreciar la música sus gustos se moldean con clara influencia de la industria cultural. De esta forma podríamos extendernos indefinidamente sobre las relaciones entre la actividad cultural y la maduración en la ontogénesis, donde una está en codependencia de la otra.

¿Cómo sucedió, pues, el "milagro" humano?

Un hecho que siempre ha llamado la atención es la cantidad de caracteres evolutivos que han desarrollado los homínidos en apenas un par de millones de años. Las enormes diferencias cognitivas entre nuestra especie y los demás primates contemporáneos, por ejemplo, han inducido a pensar muchas veces a los científicos y al sentido común de que dichos cambios no pueden ser elaborados por el proceso evolutivo. De esta premisa, algunos, incluso en el ámbito de la ciencia, llegaron a pensar en la intervención de procesos divinos para explicar el "milagro" de grandes cerebros. Las concepciones basadas cambios lentos y acumulativos como única dinámica de la evolución han cobrado facturas. Este fue el caso del célebre evolucionista, contemporáneo de Darwin, Wallace. De otra parte, los enemigos jurados de la teoría evolutiva, como los ideólogos de las sectas cristianas, suelen usar el argumento de una inexistencia de continuidad evolutiva entre los

seres humanos y los demás primates para descalificar de conjunto el hecho evolutivo. Lo cierto es que en esta imagen de las "radicales diferencias" biológicas y culturales entre el homo sapiens y sus parientes simios hay mucho de imaginación antropocéntrica, aunque esto no amerite afirmar en absoluto las importantes diferencias constitutivas de nuestra especie respecto a los otros monos. De hecho, el marco epistémico del darwinismo, el gradualismo evolutivo, es en gran parte responsable de la no resolución de este problema interpretativo sobre la evolución humana. Para pensar más adecuadamente "la emergencia de lo novedoso" (Castorina 2010:517) hace falta un marco comprensivo sustentado en la dialéctica. Es de esta forma que Vygotsky, al analizar los procesos psíquicos superiores de nuestra especie, pudo resolver muchas cuestiones que para la psicología y la biología eran simplemente enigmáticos. El origen del lenguaje en el niño, de su memoria lógica y de su inteligencia sólo pueden comprenderse desde un enfoque dialéctico, donde estos procesos psíquicos son el resultado de la internalización, por medio de la actividad cognitiva del individuo de la actividad sociocultural que realiza como praxis.

Tres son las dimensiones del desarrollo que convergen en el ser humano actual y nos ofrecen un marco completo para comprender su psique y conductas; el desarrollo filogenético, el desarrollo ontogenético y el desarrollo histórico. En tanto que el primero establece las continuidades, rupturas y saltos que se sucedieron en el pasado del género humano, generando un vínculo visible, de todas formas, entre el actual *homo sapiens* con el resto de los animales y seres orgánicos, el desarrollo

ontogenético refiere al desarrollo acumulativo cuanticualitativo que se forja en el individuo humano a lo largo de su historia de vida. En cuanto a la tercera dimensión de desarrollo, a decir de Vygotsky el menos estudiado por la ciencia, el desarrollo histórico, supone las transformaciones que el ser social humano ha operado sobre la naturaleza y sobre sus propias relaciones sociales que han variado a lo largo de su historia influyendo en el estado y las proyecciones futuras de las mismas (Vygotsky 2012: passim).

Pese a que se los menciona de forma separada, estos tres planos están íntimamente entrelazados. Vygotsky procura que este entrelazamiento se refleje también en el ámbito teórico, prueba de ello es su formulación de la ley genética del desarrollo cultural:

> Toda función en el desarrollo cultural del niño se presenta dos veces o en dos planos. Aparece primero en el plano social, y después en el plano psicológico. Aparece primero entre las personas como categoría interpsicológica, y después dentro del niño como categoría intrapsicológica. Ello es también así en el caso de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición [...] Es innecesario decir que la internalización transforma el proceso mismo y modifica su estructura y su función (2006:46).

Un ejemplo célebre es aquel referido al origen del habla en el niño, que zanja una discusión marcada mayormente por el determinismo biológico (el caso de Noam Chomsky, por ejemplo). Vygotsky plantea que la necesidad de dar entrada a la información al parecer es genética, pero el cerebro depende del uso de procesos simbólicos y lógicos que las redes

neuronales no pueden procesar sin apoyarse en mecanismos culturales. Por ejemplo, para el aprendizaje tardío de una segunda lengua se ha demostrado que éste activa regiones cerebrales distintos a las que localizan la lengua materna. Aun así, dicho aprendizaje es posible gracias a un diverso tipo de herramientas culturales, como los medios didácticos (Bartra 2012:57). La dirección en la adquisición de las funciones psicológicas superiores, es opuesta al que plantea, por ejemplo, Piaget, para quien el pensamiento es socializado a partir de estados íntimos y personales. En Vygotsky en cambio, el desarrollo del habla es basado en primer lugar en las interacciones sociales, después adquiere un carácter más egocéntrico para producir finalmente el habla interior. Tomando en cuenta que las "gramáticas" de cada tipo de habla es de una especificidad propia (Vygotsky 1995:34-35).

Este modelo de explicación para el desarrollo psicológico del niño homo sapiens, en la cual los complejos procesos psíquicos son generados a partir de la internalización de procesos socioculturales, es clave para la comprensión de las particularidades de nuestra especie. Aunque ya hemos dejado establecido que la evolución biológica de la humanidad ha acontecido de manera relativamente autónoma respecto a su evolución cultural, sus conquistas filogenéticas han establecido tipos biológicos homínidos cuyas capacidades, si las analizamos desde el punto de vista estrictamente biológico, no son realmente de una insalvable diferencia respecto a los demás animales en general y a los demás primates en particular, la continuidad evolutiva de la especie, analizada estrictamente desde el punto de vista

biológico es más que evidente. La clave de las enormes adquisiciones cognitivas son las prótesis culturales que nuestro género y particularmente nuestra especie ha ido desplegando a lo largo de su historia.

De cómo surge los procesos psíquicos en el infante

Vygotsky fue un duro crítico de las tradiciones psicológicas que reducían los fenómenos psíquicos humanos a fenómenos biológicos o de las que, en su incapacidad de encontrar el nexo entre la complejidad de la psique humana y los demás procesos fisiológicos, terminaban en un idealismo de tipo subjetivo al separar los procesos psíquicos de sus basamentos neurofisiológicos. Por ello, propone encontrar la llave para la comprensión de los procesos superiores de la mente en algunas formas "fosilizadas", "primitivas" o "arcaicas" de la cognición. Esto porque

> [...] la conducta humana se distingue por la misma peculiaridad cualitativa –comparada con la conducta animal- que diferencia el carácter de la adaptación y del desarrollo histórico del hombre comparado con la adaptación y el desarrollo de los animales, ya que el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad (Vygotsky 1991:66).

Estas formas rudimentarias de conducta, son una curiosa herencia de invenciones culturales que se dieron hace mucho en distintas sociedades y que aún hoy siguen jugando un papel importante en la actividad del individuo. Vygotsky hace mención a tres ejemplos de estas formas que son la suerte, la nemotecnia tradicional (anudar un pañuelo para recordar algo, enviar el mechón de un pelo como

objeto de recuerdo sentimental, etc.) y el conteo aritmético con los dedos. La función principal que estas tres formas rudimentarias de cognición es la del signo, categoría que Vygotsky define como los recursos auxiliares que el ser humano usa para resolver algún tipo de problema psicológico (como es el caso de quien anuda un pañuelo para recordar alguna tarea o algún evento pendiente) (1991:100).

La evolución cultural establece también una evolución intersubjetiva en el desarrollo de la propia metacognición, así como el ser humano va mejorando sus herramientas para producir socialmente su vida, perfecciona también su capacidad cognitiva de comprender su mente y la de sus semejantes:

> A cada etapa determinada en el dominio de las fuerzas de la naturaleza corresponde siempre una determinada etapa en el dominio de la conducta, en la supeditación de los procesos psíquicos al poder del hombre. La adaptación activa del hombre al medio, la transformación de la naturaleza por el ser humano no puede estar basada en la señalización que refleja pasivamente los vínculos naturales de toda suerte de agentes. La adaptación activa exige el cierre activo de aquel tipo de vínculos, que son imposibles cuando la conducta es puramente natural –es decir, basada en la combinación natural de los agentes. El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro (:96).

Y si bien la utilización de los signos tiene cierta analogía con las herramientas, en tanto que ambos son actividades mediadoras del ser humano, la diferencia es que las herramientas orientan la actividad hacia el exterior, para transformar la

naturaleza, en tanto que los signos se orientan hacia el interior para influir psicológicamente en su propia conducta o en la de otros. Vale la pena recalcar los límites de esta analogía, aunque Vygotsky también apunta que en la actividad humana vista desde una óptica global, la transformación de la naturaleza y la del ser humano mismo, son dos procesos interconectados.

> La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de como la aplicación de herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplia infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas (:104).

La capacidad de la mente humana para usar de mediaciones es la explicación vygotskyana de la diferencia entre nuestro género y nuestra especie respecto a los primates, con los cuales compartimos una larga historia evolutiva. Está demás decir que esta capacidad de utilización de signos que tiene la psique de los humanos es una adquisición que se socializa en el proceso de actividad cultural a partir del nacimiento, lo que establece también una continuidad biológica del humano respecto a los primates, pues como dice Robin Dunbar, (2014) los primates dependen de la sociabilidad como herramienta para resolver los problemas ecológicos cotidianos de supervivencia y reproducción exitosa antes que resolver dichos problemas individualmente por ensayo y error. Así que la propuesta fue que las vidas sociales más complejas de los primates les impusieron demandas cognitivas más grandes que en el caso de otras especies no primates.

¿Una educación basada en el reflejo o en la adaptación activa?

Al entrar en aula, los niños y niñas se encuentran también con un mundo de señales. Indicaciones de la profesora, dibujos en las paredes y en los textos, etc., conforman toda una *textualización* que se supone los estudiantes deben usar para aprender. El problema radica en que las señales ofrecidas al estudiante son el medio para que el docente explique, pero no para que el niño los utilice. Las mediaciones educacionales deberían ser, en el espíritu de Vygotsky, para que los niños resuelvan un problema y no para que les indiquen la respuesta ya elaborada y unívoca. Vygotsky utiliza jerga hegeliana para plantear que "la personalidad viene a ser *para si* lo que es *en sí,* a través de lo que significa *para los demás*" (Vygotsky 1993:149). El desarrollo cultural del niño se sostiene en la contradicción entre los procesos sociales (interpsicológicos) y los individuales (intrapsicológicos). Si al niño se le indica con una regla o con el dedo lo que debe repetir no se está activando la contradicción entre el "para sí" y el "para los demás". No se está usando los dispositivos culturales como medios para la solución de problemas, sino como fines que deben introducirse en sí mismo a la mente del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTRA, Roger

2012 **Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos**. México: Edit. FCE.

BLANCK, Guillermo

1993 **"Vygotsky: El hombre y su causa"** Pp.45-108 en Moll, C. (Comp.) 1993

DUNBAR, Robin

2014 **"La brecha en mente o por qué los humanos no son solo grandes simios"** en Quintanilla, P., Mantilla, C., Cépeda, P. Cognición social y lenguaje, Fondo Editorial, Lima

MOLL, Luis C. (Comp.)

1993 **Vygotsky y la educación.** Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Trad. Miguel Wald y Eduardo Sinnot. España: Aique Grupo Editor.

VYGOTSKY, L.S.

1991 **"Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores":** en Obras Escogidas Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor Editores

1995 **Pensamiento y Lenguaje.** *Madrid: Edit.* Fausto.

2006 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Edit. Crítica.

2012 "Estudios sobre historia de la conducta. Mono, hombre primitivo, niño" Trad. Efraín Aguilar en Internet [http://vygotski-traducido.blogspot.com] C/05/06/2016

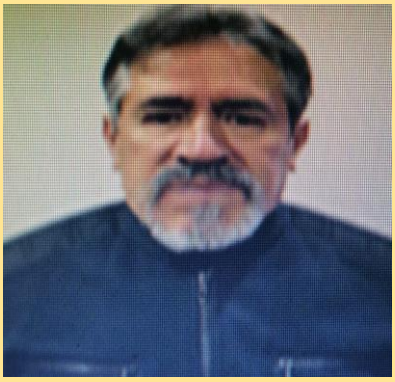
YASNITSKY, Anton y René VAN DER VEER (Eds.)

2016 **Revisionist Revolution in Vygotsky Studies**. Londres: Bontledge.

LIMITACIONES DE LA LINGÜÍSTICA DEL OBJETIVISMO ABSTRACTO (OA)[31] A LA LUZ DEL SIGNIFICADO DE LA DIALÉCTICA HISTÓRICA CULTURAL EN VYGOTSKY Y LA FILOSOFIA DEL LENGUAJE DE VOLOSHINOV

(Apuntes para la comprensión semiológica del lenguaje medio de comunicación)

"La lingüística estudia la lengua viva tal como si ésta estuviese muerta, y la lengua materna, como si fuera extranjera [...]" (Voloshinov, Valentín)



Ronald Carrasco Jaldín[32]

---

[31] *Objetivismo Abstracto* es la corriente filosófica del lenguaje en la que V. Voloshinov inscribe la lingüística de F d Saussure (estructuralismo). *El subjetivismo individualista*, hace referencia a los aportes de W Humboldt a la lingüística. El análisis del presente trabajo se refiere a la primera corriente.

[32] Licenciado en Comunicación social por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Magíster en Investigación Científica. Coautor de tres libros. Autor de los libros: *Apuntes críticos sobre comunicación y crítica a la comunicación para el desarrollo de Luís Ramiro Beltrán (2007), La ciencia de la teoría del conocimiento. Dialéctica*

Introducción

El presente trabajo forma parte de uno más extenso sobre "El análisis y comprensión de los mensajes"[33] teniendo como núcleo orientador los conceptos desarrollados en Pensamiento y lenguaje por Lev Semionovich Vygotsky y las tesis respeto a la "Filosofía marxista del lenguaje" de Valentín Nikolaievich Voloshinov. En un escenario histórico de reacción ideológica donde la comunicación de los seres humanos se hace cada vez más imposible, donde el pensamiento y sus formas conceptuales en los discursos pragmáticos, se han convertido en simples adjetivos, así, se nos presenta las tecnologías (instrumentos de difusión masiva) como medios de comunicación.

El análisis dialectico presente, se orienta a reivindicar el lenguaje como medio de comunicación y poner en el centro de la atención de los académicos, el tratamiento de las cuestiones semiológicas como parte constitutiva de todo proceso de interacción y educación (desde ya, la actividad educativa es eminentemente comunicacional) que no se puede abordar al margen del ambiente social y sin la mediación de los mensajes. *La lingüística teniendo como objeto de estudio la lengua como un sistema de signos o formas lingüísticas idénticas y normadas —no el lenguaje—, es una abstracción que según V. N*

---

del conocimiento (2009, 2012). La indigencia de pensamiento político de García Linera (2012, 2015), Reflexiones sobre la educación y el Método de Vygotsky (2014), Crisis de la comunicación: de su identidad, su método y sus tendencias (2015).

[33] Trabajo inédito del autor del presente ensayo.

Voloshinov tiene sentido teórico y prácticamente ***en el desciframiento*** **y la enseñanza** de una lengua ajena y muerta. Este sistema de signos lingüísticos, no puede comprender el significado de la palabra tomado en su vida y su generación, es decir, en el ambiente de la comunicación social humana.

La palabra, lenguaje o lengua ajena —usada con alto grado de polisemia en las teorías lingüísticas—, nos interesa para el presente trabajo como categoría que ha modelado el pensamiento filosófico-lingüístico y comunicacional con sus diferentes enfoques (incluidos los semiológicos). Nuestro análisis crítico se enfoca, tan sólo en aquellas singularidades teóricas de la lingüística de la lengua, que han madurado y permanecen a lo largo de siglos, siendo la teoría lingüística saussureana la que domina el pensamiento lingüístico actual. Este análisis lo hacemos, a la luz de las enseñanzas de teóricas de la escuela histórico cultural sobre el significado de la palabra y, lo que ha aportado la filosofía marxista del lenguaje sobre la naturaleza de la lingüística de signos abstractos e idénticos; con estos instrumentos, intentaremos un acercamiento a la comprensión del lenguaje como medio de comunicación. Veamos críticamente esas singularidades conceptuales de la lingüística del objetivismo abstracto:

I. En el objetivismo abstracto el momento estable e idéntico a si mismo de las formas lingüísticas prevalece sobre su variabilidad que es el aspecto propio del lenguaje medio de comunicación

La lingüística estudia un sistema de signos fijos idénticos y abstraídos del lenguaje, por tanto, ese sistema ha sido abstraído del proceso de comunicación social, ambiente donde se realiza la palabra no solo como signos idénticos que es un aspecto del lenguaje medio de comunicación. Esto lo advierte ya la filosofía del lenguaje marxista:

> La comprensión de la lengua propia no implica el reconocimiento de elementos idénticos de un lenguaje, sino la compresión de su nueva significación contextual- en cambio la edificación de un sistema de formas idénticas a sí mismas aparece como un momento imprescindible del reconocimiento y transmisión de una lengua extranjera (Voloshinov 2009: 124).

Partiendo del entendimiento de que en el ámbito de la *comunicación el lenguaje es su medio, evidenciamos que el ser humano se orienta a la comprensión del lenguaje de manera íntegra, mientras que la lengua se orienta al reconocimiento del aspecto formal* de la *palabra. La "lengua propia" es en realidad el lenguaje medio e instrumento de comunicación que lo adquirimos como herencia patrimonio cultural, en el entorno o ambiente de la sociedad en la que nacemos. Ningún hablante usa en la comunicación el lenguaje, como signos lingüísticos idénticos a separados del pensamiento y la conciencia. En el proceso de interrelación social, el lenguaje adquirido por el sujeto, es instrumento de comunicación sujeto a múltiples procesos interrelacionados de significación: tanto como instrumento* gnoseológico, como *organizador de la psiquis e instrumento de la memoria; todo esto hace*

del lenguaje, un complejo entramado dinámico de significaciones.

II. En la lingüística, lo abstracto prevalece sobre lo concreto del significado y sentido de la palabra

La abstracción lingüística, es el aspecto distintivo que hace prevalecer el sistema de signos de la lengua en *doble sentido; en el de la separación de la vida del lenguaje, es decir, de la comunicación y, en el sentido de concebirlo como objeto de estudio sincrónico (inmóvil o estático). Lo anterior, plantea* un problema *que la ciencia semiológica —sobre bases del método del materialismo dialéctico— debe resolver en lo concreto real singular del lenguaje como medio de comunicación; y nada mejor* que las conclusiones *y problematización de Vygotsky sobre el lenguaje, el significado y la conciencia, pueden ser mejor referente orientador y guía de la tarea que emprendemos; así de esta manera:*

> *¿Qué es lo que mueve los significados, ¿qué determina su desarrollo? ´La cooperación entre conciencias´. El proceso de amenización*[34] *de la conciencia. La escisión es inherente a la conciencia. La fusión es inherente a la conciencia […] ´la estructura del significado viene determinada por la estructura de la conciencia como sistema´ La conciencia está estructurada como sistema, los sistemas estables caracterizan la conciencia. ´El análisis semiótico es el único método adecuado para estudiar la estructura del sistema y contenido de la conciencia´ (Vygotsky 1997: 129).*

[34] El término parece referirse a la *enajenación* de la conciencia, no se encuentra la palabra en castellano.

Estas tesis y conclusiones valen por un marco teórico ineludible. Comprender, *por ejemplo, el sentido de la palabra —confundido con el significado— en la lingüística de Saussure y en la semiología estructural de R. Barthes (Barthes 1993*: *9*) se dilucida desde *y en la* t*eoría histórica cultural y con los aportes de la* f*ilosofía materialista dialéctica del* lenguaje. "(…) la concretización de la palabra solo es posible incluyéndola en un contexto histórico real… El enunciado monológico aislado (de la lingüística)[35] rompe con el hilo que lo unía con toda concreción de la generación histórica." (Voloshinov 2009: 124).
El contexto histórico concretamente real en el que la palabra se genera y realiza, no es otro que el ámbito de la Comunicación social, como ya lo había preanunciado Engels (s.f.:128, 129).

III. En la Lingüística del OA, La sistematicidad abstracta prevalece sobre la historicidad

En el desarrollo del conocimiento, la contradicción de lo lógico y lo histórico, se presenta de en una relación dialéctica tal que el conocimiento sobre la lengua se expresa de manera formal y de manera lógica esencial dialéctica. La lingüística, se orienta por la lograr un conocimiento de manera lógico formal en el que prevalece el análisis por elementos, por tanto: El formalismo y su sistematicidad en la lingüística son el rasgo de un pensamiento dirigido a un objeto acabado, o inmóvil. La vía de comprensión y conocimiento es el del análisis dialéctico por

[35] El paréntesis me corresponde R.C.

unidades; que nos ha mostrado y enseñado Vygotsky (1995:52,54), es el que se acerca más fielmente a la realidad del lenguaje como medio de comunicación.

Así, comprendemos porque, la lingüística pone en el centro de la formación de su cuerpo teórico un sistema de signos abstraídos del lenguaje y de su ambiente comunicacional. La compleja heterogeneidad del lenguaje para su estudio, se le presenta al teórico con pensamiento lógico formal del lingüista, irresoluble. De esta manera, el *sistema de signos de la lengua siendo una abstracción del lenguaje, se configura como ajena al hablante, pero posible de ser estudiado como una abstracción unilateral a costa de haber desintegrado la esencia del lenguaje generador de mensajes.*

Esta peculiaridad del pensamiento lingüístico tiene muchas manifestaciones: el lenguaje como lengua ajena suele sistematizarse como un sistema universal, general, idéntico y sincrónico, Saussure lo grafica metafóricamente, como el cofre donde se atesoran estos "universales" para el uso individual de los hablantes. Evidentemente Saussure de manera consciente a separado para su estudio, un aspecto esencial de la dialéctica interna del lenguaje aspecto que los semiólogos estructuralistas no parecen advertir. "Los creadores de nuevas corrientes ideológicas nunca son sus sistematizadores formales. Es preciso que pase la época creadora. Y empieza la tarea de sistematizar de los herederos y epígonos que se creen propietario de la palabra ajena que ya está sin voz" (*Voloshinov 2009: 124).* L*a* gramática que es pensamiento formalista y sistematizador, solo pudo desarrollarse sobre el material de una lengua muerta

y extranjera. "*Así,* sobre la base de esta cualidad de signos *idénticos generales y estables en su contenido. Lo anterior, explica porque la lingüística ocupo y ocupa una posición conservadora respecto a la lengua viva y trata con hostilidad las novedades lingüísticas" (2009: 124). Lógicamente, tal tarea se realiza dando la espalda al lenguaje que se desarrolla y vive como medio de comunicación e información en el seno de los mensajes. El significado de las unidades lingüísticas tiene un estrecho margen de significación en la semántica de elementos y frases sueltas porque en la tarea de enseñanza de una lengua, está aislada y* paralizada sin *el contexto de la vida de los hablantes y sin el ambiente del complejo entramado de las relaciones sociales históricamente* determinadas. Parafraseando a Voloshinov podemos decir que: El pensamiento sistemático formal sobre los signos normados e idénticos de la lengua en el que interviene el análisis por elementos es incompatible con la comprensión viva de su generación histórica en el seno de los discursos. Desde el punto de vista del sistema formal de la lengua, la dinámica generativa de la historia del lenguaje se presenta como una serie de infracciones eventuales *(:125). Sin embargo, a despecho de lo anterior* podemos decir *que las expresiones, los mensajes en la comunicación se estructuren en el marco contextual de los sistemas de ideas con signos móviles y elásticos; y son precisamente los sistemas ideológicos, los que llenan de contenido significativo y hacen que el signo sea ideológico. Ciertamente esta intervención sistemática de la ideología en la estructuración de los mensajes, es bastante flexible en el nivel de ideas cuyo peso dominante (en el ambiente social que vivimos) es el pensamiento formal. Pero, ni siquiera en el nivel de los*

sistemas teórico científicos cuyo peso gravitante en *sus conceptos el conocimiento esencial, se puede apreciar una inmovilidad en la significación de sus formas como se nos presenta en el sistema de la lengua; esto debido a que sus construcciones teóricas, nunca se separa del lenguaje.*

La unidad de lo general *esencial y lo individua formal se dinamiza dialécticamente en el significado de la palabra del mensaje, en el ambiente vivo de la* comunicación, en *un proceso de significación como este es imposible que entre la lingüística.*

IV. En el Objetivismo abstracto, Las formas estáticas de los elementos del sistema lingüístico prevalecen sobre las formas de la totalidad dinámica del texto del mensaje

Con enunciados diádicos que hacen de principios en el centro de la teoría lingüística, Saussure los semiólogos europeos ha construido un andamiaje sistemático conceptual contradictorio en la orientación lógica de una semiología estructural: donde los acordes de los conceptos referidos a un sistema aislado y estático de signos idénticos—brotados, al margen de todo referente de interacción humana mediada por los signos del lenguaje—, se constituyen paradójicamente, en instrumentos conceptuales para abordar el lenguaje vivo de los mensajes. "La lingüística trabaja orientada al enunciado nomológico aislado. Estudia monumentos lingüísticos a los que se contrapone la conciencia pasivamente comprensiva del filólogo…" (Voloshinov 2009: 125). Esto *quiere decir, que la lingüística* trabaja con *enunciados que tienen carácter de normas con signos fijos; lo cual es posible porque*

esos monumentos lingüísticos están al margen de la naturaleza polémica del intercambio de mensajes, donde la misma palabra en el ***emisor perceptor*** *(EP) y en el* ***perceptor emisor*** *(PE) contiene diferente grado de conocimiento relativo o verdad relativa. Todos los problemas de esta contradicción que hacen a la comunicación una polémica no caben en la totalidad nomológica unilateral general del sistema de la lengua. Así, la generalización unilateral de la lengua es inviable en la cualidad polémica de la comunicación. Y, si vuelve a ser parte del lenguaje como su aspecto general de identidad, este aspecto, no tienen nada que ver con las normas de la lingüística.*

Todos los problemas de la política exterior —por así decirlo— del enunciado, como mensajes permanecen fuera del análisis de la lingüística, es decir, todas las relaciones que se establecen en el proceso de comunicación sobrepasan las fronteras del enunciado de la lengua como totalidad nomológica; las formas de esta misma totalidad en el mensaje quedan al margen del pensamiento lingüístico *(2009:126)* pues el mensaje se estructura con signos del lenguaje cuya dialéctica de lo individual y o general, está por encima de cualquier concepción de signos idénticos y normados.

La lingüística carece de las formas composicionales de la totalidad de significaciones del lenguaje medio de comunicación. Lo cual es absolutamente inevitable, puesto que las formas de un mensaje total solo pueden ser percibidas y comprendidas sobre el fondo de otros mensajes totales *en unidad de una esfera ideológica y dialógica del ambiente* comunicacional. Al referir una obra a la unidad de la lengua como sistema, al

analizarla como un documento lingüístico, perdemos el enfoque de sus formas en cuanto formas de una totalidad literaria. Entre la obra relacionada con el sistema de la lengua y la obra tomada en la unidad de la vida literaria se impone una ruptura completa, imposible de superar desde el objetivismo abstracto *(Voloshinov 2009:126). Y entendemos entonces, que la unidad discursiva dinámica propia de todo trabajo literario, es solo explicable desde una semiología que comprenda al lenguaje en el ambiente de la comunicación, donde los enunciados tienen carácter de* mensajes.

V. En el objetivismo abstracto. La sustancialización del elemento lingüístico aislado sustituye la dinámica del discurso

En una concepción epistemológica que considera la realidad singular separada de su esencia, se concibe el aspecto general de lenguaje sustancializado; es decir, convertido en lo esencial abstracto para el uso individual del hablante. La lengua es una esencia abstracta al margen de la realidad concreta *de los procesos de significación. En el marco de la tarea* lingüística de *la enseñanza de una lengua con signos idénticos sociales y normados, esto es legítimo para orientar la escritura y la composición conforme a las reglas de la gramática. Se hace esencial en una situación tal que tienen que concebirse signo normado abstraído de* los hablantes. "La forma lingüística es un aspecto separado en abstracto de una situación discursiva completa, esto es del enunciado" *(Voloshinov 2009: 126).* Sin *embargo, en el terreno subjetivo de su abstracción y su filosofía, en la actividad de la redacción en su forma escrita la forma*

lingüística se convierte en sustancia; es decir, en esencia y "aparece como un elemento que puede ser separado de la realidad con existencia autónoma aislada" (2009: 126). Aparece aislado de la realidad del lenguaje medio de comunicación; de esta manera lógica de creer que puede existir una esencia lingüística separada ser social lo ubica como una entelequia despojada de historia.

Es Comprensible que el sistema de *la lengua del OA no pueda desarrollarse* históricamente, sabiendo *que el centro de su sistema conceptual lo ocupa la lógica trascendental. Solo así es posible concebir una creación cultural sin* historia con *elementos lingüísticos estables idénticos a sí mismos al margen de seres humanos reales que tienen el lenguaje medio de comunicación. Por eso, para la lingüística no existe el mensaje como algo que se dice para alguien.*

El mensaje comunicacional como totalidad de múltiples significaciones de sinos móviles y sentidos cambiantes, no existe para la lingüística. Estas limitaciones peculiares que no son formales arrastrarán la semiología estructuralista que se funda sobre las bases conceptuales de la lingüística del objetivismo abstracto. "La historia de la lengua aparece como historia de formas lingüísticas aisladas (formas fonéticas, morfológicas y otras) que se desarrollan en contra del sistema como totalidad." *(:127)*
La lingüística de subjetivismo individualista opuesta al OA se da cuenta justamente de esta peculiaridad y dice: "Una historia como la llamada gramática histórica es (…) lo mismo que la historia de un traje sin

el concepto de moda o de gusto de la época: un índice ordenado cronológica y geográficamente, de botones, alfileres, medias, gorros y tirantes, en gramática esos botones y tirantes serían, por ejemplo, /a/ abierta acentuada en sílaba libre, /k/+/l/, etc."[36]

VI. En el Objetivismo abstracto la *monosomía y* la monoacentualidad, sustituye la polisemia y la poliacentualidad real de la lengua en el ambiente del lenguaje medio de comunicación

El sentido de una palabra se define por su contexto[37]*. En realidad, si no confundimos significado con sentido podemos decir que el significado de la palabra puede tener tantos sentidos como contextos tenga ~~sean~~ el ambiente en los que se encuentre y se dé la dinámica del mensaje; en tanto el significado —unidad de pensamiento y lenguaje—, pueda tener diferentes niveles de significación conceptual: desde los más sutiles y simples, hasta los más evidentes en su formalidad, como complejos y en los pensamientos unidos a su esencialidad objetiva de la conciencia en su sistema ideológico.*

Y así como no podemos obtener verdades acabadas de una sola vez como fruto del proceso de conocimiento; así también y de forma análoga, no podemos obtener de una sola vez, en el proceso de comunicación una comprensión acabada del significado y sentido de los mensajes. "Existen tantos

---

[36] CF. El artículo citado de Bossler por Voloshinov es "Gramática e historia Lingüística" p 40 (Ed rusa, p. 170)

[37] Esta tesis está presente tanto en la concepción de Vygotsky como de Voloshinov.

significados como contextos hay de su uso. Sin embargo, con esto la palabra no pierde su unidad […]" (*Voloshinov 2009: 127).* No pierde su unidad de reconocimiento y comprensión; la palabra viva contiene múltiples significaciones interrelacionadas: en el contenido de su pensamiento, de sus motivaciones y emociones por eso, "La unidad de la palabra no se asegura (…) tan sólo por la unidad de su composición fonética y gramatical, sino también por el factor de unidad propio de todas las significaciones" *(2009:128)* que conlleva la realidad que subyace como contenido objetivo del mensaje.

Ese factor de unidad dialéctica asegura que la unidad de la palabra, es el pensamiento y la conciencia sobre el tema del mensaje que media la comunicación.

Uno de los problemas semiológicos fundamentales de significación *en la comunicación a saber es: ¿Cómo se logra conciliar la polisemia de la palabra con su unidad? Tal* problema, se *resuelve* dialécticamente en *el* marco de *la dinámica polémica* de la *esencia de la comunicación y en los niveles que corresponde a la esfera de la conciencia de los* sujetos EP y PE. *Pero ¿cómo actúa el objetivismo abstracto? El momento de unidad de la palabra se anquilosa y se separa de la pluralidad fundamental de sus* significaciones, para *la lingüística—en el mejor de los casos—*, esta *pluralidad son solo matices. A la lingüística le interesa que la unidad sea fija y estable.*

La orientación de la lingüística es opuesta a la orientación del proceso de comunicación; que es el proceso vivo orientado a la comprensión de los hablantes de una interacción discursiva dada. Un

filólogo-lingüista arranca la palabra de su entronque reala vivo, (…) sustrae la palabra de los contextos confrontados, le atribuye una definición fuera de contexto, pretende crear la palabra del diccionario, y lo comprende como palabra de diccionario (…) el trabajo del lingüista se complica además por crear una ficción de un significado único y real al cual correspondería una palabra dada (…). (*Voloshinov* 2009: 29). La síntesis dialéctica de la unidad del significado con su multiplicidad se vuelve imposible en este terreno del sistema de signos idénticos y normados, propio de la lingüística.

El error más profundo del objetivismo abstracto consiste en que: los diversos contextos de uso de una palaban aparecen concebidos en un mismo plano, centrados en sí mismos y orientados a un mismo sentido. Cuando en la realidad de su existencia como medio de comunicación, las cosas son distintas: los contextos de una misma palabra a menudo se contraponen mutuamente. (Voloshinov 2009: 129). Imagínese los extremos contextuales de los EP y PE en la interrelación comunicacional de un niño y un viejo; y si tomamos el contexto social históricamente determinado de una formación social como la actual cuyas contradicciones se expresan de manera antagónica, éste es el ambiente donde los contextos de existencia de la vida social de los EP y PE evidencian o reflejan de manera radical la cualidad polémica de los procesos de la comunicación.

Los contextos[38] no permanecen uno al lado de otro sin hacerse caso mutuamente, sino que se encuentran en un estado de permanente interacción y lucha (es la polémica de la comunicación). El acento valorativo multidimensional de la palabra no es tomado en cuenta por la lingüística… (Voloshinov 2009: 129). Este complejo acento que encarna la palabra es lo que menos se toma en cuenta, o más bien no puede tomarse en cuenta la concepción lingüística del objetivismo abstracto, así lo condiciona y determina la naturaleza delimitada de su objeto de estudio que se ha abstraído del lenguaje medio de comunicación; siendo que la pluriacentualidad es justamente lo que le da vida a la palabra.

La vida de la palabra en la comunicación, supone pensamientos-conciencias diferentes ligadas estrechamente a la polisemia de la palabra. Estos dos aspectos: pensamientos-conciencias diferentes y palabra (potencialmente polisémica), en unidad en la comunicación dan como resultados significados diferentes en los interlocutores, emisores perceptores (EP-PE) que conforman la relación necesaria del proceso de comunicación. Tal proceso esencialmente dialéctico expresado como polémica de mensajes, contienen diferentes pensamientos que no caben completamente en la palabra; es que

> La comunicación directa entre dos mentes es imposible, tanto física, como psicológicamente. La comunicación solo es posible por la vía indirecta. El pensamiento debe pasar primero por los

[38] Estos contextos expresados en el contenido de los mensajes, son consciencias socio culturales (lo que va en paréntesis, e nota de R. C. J.)

> significados y, solo después por las palabras (Vygotsky 1995: 226).

Es justamente este vínculo real de pensamiento, signo y conciencia que se realiza en la palabra medio de comunicación, lo que viene a ser absolutamente irrealizable en el terreno de la lingüística del objetivismo abstracto (OA).

VII. En el objetivismo abstracto, el concepto de la lengua se presenta como una cosa acabada que se transmite de una generación a otra

Al volverla esencial la lengua abstraída de la vida del lenguaje medio de comunicación y abordarla como si fuera una lengua muerta y ajena, la lingüística de la lengua la convierte en algo ajeno respecto a la corriente de la comunicación discursiva y la incorpora en otra categoría abstracta: la de ser herencia. Según la doctrina del objetivismo abstracto la lengua se transmite de una generación a otra. (Saussure 1993). La comunicación se dinamiza en la significación múltiple de la palabra hacia adelante buscando fundamentalmente la comprensión de los mensajes; mientras la lengua se pasa mecánicamente, como pelota de una generación a otra (Voloshinov 2009: 130). En realidad, la lengua en el lenguaje no se pasa, sino que se mueve continuamente con la comunicación en un proceso ininterrumpido de generación de significaciones continuas de mensajes. Los emisores y perceptores en el proceso de comunicación, no perciben una lengua acabada

separada del habla en el lenguaje. El *pensamiento*[39] y conciencia del EP y PE se realizan por primera vez en esta corriente de la comunicación, ambiente cultural en donde se interiorizan y realizan en interrelacionados pensamiento conciencia y lenguaje[40]. *"Sólo en el proceso de enseñanza de una lengua ajena, una conciencia acabada—gracias a la lengua materna—, se contrapone a una lengua también acabada a la que solo puede recibir" (2009: 130*). La lengua materna no se recibe por la gente: la gente despierta por primera vez en la lengua materna[41]: el proceso de asimilación de la lengua materna por un niño, es el proceso de un paulatino ingreso de la criatura a la comunicación discursiva.

Conforme al grado de ingreso a la comunicación, el pensamiento se forma y se llena de contenido con la conciencia; así comprende el desarrollo del pensamiento desde, los pensamientos por complejos hasta los pensamientos en forma de conceptos verdaderos que expresan diferentes niveles de conciencia.

---

[39] He incluido el concepto pensamiento junto a conciencia, porque son inseparables. Voloshinov no diferencia la conciencia de pensamiento, en él ambos parecen ser lo mismo (nota RCJ).

[40] Vygotsky expresa con toda claridad que el pensamiento y la conciencia se realizan en la palabra en el proceso de comunicación. (nota RCJ).

[41] *El pensamiento se llena de contenido con el grado, nivel o profundidad de conciencia lograda. Ya hemos indicado que Voloshinov no diferencia claramente el pensamiento de conciencia, como lo hace Vygotsky (RCJ).*

VIII. El objetivismo abstracto, es incapaz de comprender el lenguaje desde su interior

En realidad al abstraer el objeto lengua de su entronque natural, en la dialéctica del lenguaje como medio de comunicación, la lingüística ha mutilado la posibilidad para comprender la génesis del lenguaje, imposible separado del pensamiento, no se puede comprender el proceso generativo de la lengua al margen de la dialéctica del significado de la palabra.[42] "La Lingüística no sabe relacionar la existencia de la lengua en el corte sincrónico abstracto con su proceso generativo" (Voloshinov 2009: 130). *El proceso generativo* de la lengua en unidad con el habla, se da en la comunicación viva, como interrelación de significados entre un emisor-perceptor y un perceptor-emisor, esta tesis no se puede asimilar ni comprender fuera de una concepción que entiende el significado en unidad de pensamiento y lenguaje (en el contexto de una situación concreta), de las palabras en el mensaje. Como sistema de formas normativamente idénticas, la lengua existe para la conciencia del hablante como signo del diccionario, pero nunca se presenta en la realidad solo de esa manera; en tal corriente existe como proceso generativo, solamente para un historiador filólogo en los límites de su concepción, como rescatador de monumentos. De este modo la lingüística se excluye

[42]Es por eso que el significado aparece como un componente incomprensible o más bien trascendental del signo lingüístico, al punto que el propio Saussure no sabe decirnos algo sobre *la naturaleza y el origen de este significado como componente de su signo lingüístico.* (nota RCJ).

la participación activa de la conciencia del hablante en el proceso de generación histórica del medio de comunicación.

La combinación dialéctica de la necesidad y la libertad en la expresión de la verdad en la palabra resulta imposible en el terreno Lingüístico. Este rasgo ineludible en el O.A., está relacionado con una inconsciente orientación hacia una lengua muerta y ajena (2009: 130). Excluye la participación activa del *pensamiento* y la conciencia del hablante en el proceso de generación histórica del significado.

> La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma [...] (Vygotsky 1995: 228).

La combinación dialéctica en la unidad de pensamiento-palabra que es la relación necesaria que configura todo significado, resulta imposible en el terreno del objetivismo abstracto. Sólo de esta manera, podemos concluir que la unidad dialéctica de la necesidad y la libertad se efectiviza en la comprensión de la tesis del significado como unidad de pensamiento y palabra que contiene la verdad del mensaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland

1993 **La aventura semiológica**. *Barcelona*: Edit. Paidós

ENGELS, Federico

s/a. **Dialéctica de la naturaleza.** México D. F.: Edit. Pávlov.

SAUSSURE, Ferdinand

1993 **Curso de Lingüística General.** Madrid: Edit. Planeta

VYGOTSKY, L. S.

1995 **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Edit. Paidós.

1997 **Obras escogidas en 6 tomos.** Madrid: Edit. Aprendizaje Visor.

VOLOSHINOV, Valentín N.

2009 **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Edit. Godot.

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE PSICOLOGÍA SEGÚN LEV S. VYGOTSKI

Máximo Maldonado López

El contexto histórico de la psicología

Hace algunas décadas del siglo pasado fundamentalmente, las ciencias humanas y sociales se han visto, obligados a asumir los desafíos del estatus científico en las distintas disciplinas de las ciencias humanas y sociales, y de manera fundamental en la ciencia de Psicología, el auge y su afianzamiento de su condición científica de las ciencias naturales no daba lugar a observaciones, como sucede en el campo de las ciencias naturales, por ejemplo la física, no tiene el problema epistemológico, como sucede, con la Psicología en su intento de seguir el modelo estructural de las ciencias naturales, al respecto: "(…) la Psicología ha seguido, en muchos ambientes académicos, imitando la física clásica", según el físico atómico Robert Oppenheimer (1956). Este problema en la actualidad aún no se ha resuelto. Se mantiene el debate, sobre la teoría y

fundamentalmente con respecto a la metodología, es la razón del presente trabajo, si bien es cierto, el desarrollo del pensamiento científico en general está mediatizado por las posiciones de corte filosófico (idealismo y materialismo), por decir algo, no es lo mismo la concepción cognitiva de Jean Piaget de corte biologista y de Lev Vygotski desde la perspectiva, socio–cultural, a propósito: "El materialismo dialectico constituye el fundamento filosófico de todas las ciencias, entre ellas de la psicología" (Smirnov, et al.1996, p.15), con lo que uno se identifica el autor de este ensayo.

Es relevante ubicar en el contexto histórico del que hacer psicológico, para poder comprender en su verdadera dimensión, los alcances teóricos y metodológicos, como todas las ciencias humanas y sociales que han sido objeto del tutelaje o acaparamiento del constructo teórico por el conocimiento filosófico, irónicamente se le denominó a esta última como la madre de las ciencias, esto implica un problema de corte epistemológico, sobre todo el sustento de la concepción filosófica fundamentalmente, desde la posición idealista, si nos remontamos a la nociones elementales del esbozo teórico de la epistemología materialista podemos hacer referencia a Tales de Mileto, Epicuro y fundamentalmente a Lucrecio, quien tenía una concepción interesante sobre el conocimiento al respecto:

> La teoría del conocimiento de Lucrecio tiene un carácter materialista. Parte del criterio de que la percepción sensible proporciona un conocimiento de la realidad objetiva y de que las cualidades de las cosas existen objetivamente, no solo en nuestra conciencia" (Dynnik, et. al, 1985, p.123).

Sin duda son los primeros indicios de la comprensión del fenómeno psicológico, desde una perspectiva materialista, donde:

> Las sensaciones según Lucrecio, engendran en nosotros conceptos verdaderos y con su verdad destruyen la falsedad. Ahora bien, los datos sensoriales son interpretados por la razón, y esta interpretación puede ser falsa ya que la razón también puede equivocarse, Así las ilusiones visuales nacen de las ficciones de la razón, introducidas por el sujeto cognoscente en la interpretación de los datos de la percepción sensible, a consecuencia de lo cual cree ver lo que en realidad no ve (op. cit., p.133).

Es increíble si uno revisa la bibliografía sobre la historia de la psicología las afirmaciones de Lucrecio, son retomadas y planteadas por la corriente estructuralista de la Gestalt, Kafka y sus seguidores, conocido con la psicología de la percepción.

Otro aspecto importante a señalar desde la posición del materialismo dialéctico histórico de Lev Vygotski es la concepción religiosa que se apoderó de la psicología de los seres humanos desde tiempos remotos aún se mantiene y persiste por la angustia a la muerte y la existencia humana, en tal sentido, ya en aquel entonces ya había una visión crítica sobre el elemento religioso, así:

> Como otros pensadores ilustrados, veía el origen de la religión en el temor del hombre primitivo a las terribles fuerzas de la naturaleza; dicho origen lo encontraba asimismo en una falsa interpretación de los sueños y en el desconocimiento de las causas naturales de cuanto acaece. Al sostener que las imágenes de los dioses eran fruto de la fantasía

> humana, el ateísmo de Lucrecio fue más allá que el de Epicuro. Lucrecio criticó la doctrina epicúrea según la cual los dioses viven en los espacios vacíos situados entre los mundos" (op.cit., p. 135).

Todo esto que mencionamos para mostrar el contexto histórico del quehacer psicológico fue acaparada por el dominio religiosos, el fundamento y la explicación de la ciencia psicológica, tenía un sustento teíta según esta concepción, la realidad psíquica proviene de la gracias divina del creador, y no es resultado de los procesos cerebrales (materia gris y blanca), sino de la fuerza sobre natural, esta idea aún se mantiene en los círculos religiosos, porque existen muchos académicos que hacen ciencia entre comillas no han superado su posición epistemológica de corte idealista – teísta. Producto de esta concepción teísta es el Psicoanálisis freudiano muy bien elaborado por el creyente Judío Sigmund Freud, con su descubrimiento del Inconsciente (ELLO), es placer puro (violar, matar, golpear, dañar, hacer sexo, etc., no hay moral), esto se manifiesta desde el nacimiento según la teoría del psicoanálisis luego se configura el YO, en otra palabras nacen los seres humanos con el pecado original (cometido por Adán y Eva), por analogía el demonio (satanás) y para convertirse en hijos de Dios deben ser bautizados tempranamente caso contrario viven en el pecado y no son hijos de Dios, obviamente esto puede ser novedoso cuando uno no ha estudiado teología: Todo lo mencionado es parte del contexto histórico.

Ahora vemos otro aspecto importante, en la construcción de la ciencia de la psicología, que nos da a conocer Vygotski (1991) donde señala el significado histórico, de la crisis de la psicología no solamente es

problema de marco teórico y epistemológico, sino también está relacionado con el aspecto metodológico, *no hay teoría sin método ni método sin teoría,* por es considera que con justa razón dice el mencionado autor: *"La piedra que rechazaron los constructores, ésa vino a ser piedra angular…" (p. 259).* Consideramos que la psicología no debe ser una ciencia de los académicos ni solamente de los teóricos de la psicología, sino de todos los que ejercen su psicología que es el ser humano, obviamente Vygotski, percibe el fenómeno como algo inherente a los practica de la psicología, nuestra posición es más amplia, la ciencia de la psicología es la metaconocimiento del ser humano en sí mismo, porque es la única ciencia humana y social que vuelca su abordaje al mismo ser humano como objeto de estudio, sin embargo, la preocupación de Vygotski no es ajeno al planteamiento, cuando afirma:

> Últimamente, cada vez suena con más frecuencia voces que plantean el problema de la psicología general como un problema de primerísima importancia. Estos planteamientos, y eso es lo más notable, no parten de los filósofos (para quienes eso se ha convertido en una costumbre profesional) ni de los psicólogos teóricos, sino de los psicólogos prácticos, que estudian aspectos concretos de la psicología aplicada, y de los psiquiatras y psicotécnicos, representantes de la parte más puntual y precisa de nuestra ciencia (Vygotski 1991, p. 259).

Haciendo eco de la afirmaciones actualmente no se ha superado este problema, a pesar que estamos en el siglo XXI, la presencia de varias tendencias, de corte seudo científico que pregonan ser la psicología y la

respuesta a los problemas psicológicos aún no está resuelto, desde nuestro punto de vista no se puede hacer el abordaje del fenómeno psicológico, desde posiciones fragmentadas, que pretenden ser la respuesta y no son, desde este punto de vista, sin duda alguna las observaciones realizadas por Vygotski, son relevantes cuando indica:

> Continuar avanzando el mismo trabajo, dedicarse a acumular material paulatinamente, resulta estéril o incluso imposible. Para seguir adelante hay que marcarse un camino.
> De esta crisis metodológica, de la evidente necesidad de dirección que muestre una serie de disciplinas particulares —en un determinado nivel de conocimientos— de coordinar críticamente datos heterogéneos, sistematizar leyes dispersas, de interpretar y comprobar los resultados, de depurar métodos y conceptos, de establecer principios fundamentales, en una palabra, de darle coherencia al conocimiento, de todo eso es de donde surge la ciencia general (Vygotski 1991, p. 260).

Aquí está la preocupación epistemológica de Vygotski y sus seguidores de hacer una ciencia de psicología integral, que sea la respuesta al desarrollo psíquico superior, que solo es patrimonio de los seres humanos, el aporte de Vygotski radica en abrir un camino diferente y opuesto a las posiciones tradicionales del quehacer psicológico y la respectiva reformulación tanto teórica como metodológica.

La ruptura paradigmática, desde la psicología de Vygotski

Los estudios realizados por el genio de la Psicología Lev Vygotski, (1987), resulta de suma importancia por su aporte fundamental en la comprensión del proceso del desarrollo psíquico superior, porque la psicología

tradicional de corte idealista solo enfoca el quehacer psicológico de manera homogénea, sin distinguir el desarrollo psíquico inferior (elemental y básico que ya viene dado o establecido por el aspecto biológico y se comparte con los animales superiores) y lo novedoso es la diferencia que señala Vygotski cuando introduce el aspecto del desarrollo psíquico superior que no proporciona el aspecto biológico de manera automática con la edad, sino que requiere la intervención del contexto cultural y social, que proporciona el colectivo, al respecto, se tiene la ley de doble relación (interpsicológico (social) e intrapsicológico (individual), esta posición supera sustancialmente a las concepciones seudo científicas de las corrientes o tendencia psicológicas, que consideran que el desarrollo de las funciones psíquicas, son una consecuencia de la madurez biológica, esta forma de concebir lo psicológico no ayudó a comprender al ser humano, que construyo una realidad artificial para demostrar, su condición de homo sapiens, que dio curso al desarrollo del aspecto cultural y social, no es otra cosa que el reflejo de la realidad objetiva hecho abstracto, en distintas dimensiones: afectivo, cognitivo y metacognición. La posición del materialismo, señala puntualmente sobre el aspecto psíquico:

> Lo primario es la materia; lo psíquico, la conciencia, es lo derivado, el reflejo de la realidad objetiva en el cerebro. En este sentido, lo material (objetos, y fenómenos de la realidad) y lo ideal (su reflejo en forma de sensaciones, pensamientos, etc.) se contraponen efectivamente entre sí. Ahora bien, si tenemos en cuenta el mecanismo fisiológico por el cual la realidad se releja en el cerebro, veremos que la diferencia entre lo material y lo ideal no tiene un

> carácter absoluto, sino relativo, puesto que las sensaciones, las percepciones, las representaciones, los pensamientos, los sentimientos, etc., son producto de la actividad de un órgano material, cerebro, que transforma la energía de la excitación externa en un hecho de conciencia (A.A. Smirnov, et. al., 1996, p, 15).

La explicación que se señala sin duda es una concepción diametralmente, opuesta, a la explicación del fenómeno psicológico y los procesos psíquicos de cómo opera en los seres humanos, hoy en día de alguna manera está plantándose en el contexto de la neuropsicología, que tiene una base científica, cuando afirman que no existe ninguna conducta prestablecida en los seres humanos como lo tiene los animales configura por su código genético (Swaab, 2014),

El desarrollo teórico y metodológico del Vygotski realmente fue sorprendente, para su época lástima que los prejuicios ideológicos, la ignorancia y el rechazo a la epistemología de corte materialista, han postergado su avance y desarrollo de la ciencia de Psicología queremos seguir reiterando las contribuciones de Vygotski, en el contexto de la psicología, sobre el punto:

> Lo antes expuesto demuestra la enorme importancia vital de la actividad psíquica del hombre. Como reflejo de la realidad objetiva es la condición indispensable para que el hombre pueda actuar y modificar el medio que le rodea. Al orientar a los hombres en el mundo objetivo. La actividad psíquica les permite trasformar, a su vez, el medio que influye sobre ellos. Si el hombre no refleja la realidad no puede tampoco actuar sobre ella. 'Incluso cuando el hombre come o bebe —dice

> Engels— se halla bajo la influencia de las sensaciones de hambre y de sed que se refleja en su cerebro, y deja de comer o beber porque en su cerebro tiene la sensación de satisfacción' (Vygotsky 1987, passim).

Esta forma de explicar la realidad psíquica difiere sustancialmente de las otras tendencias psicológicas, por eso señalamos, su aporte como la ruptura paradigmática sobre el quehacer psicológico.

La perspectiva epistemológica de psicología científica

Vamos a partir, sobre los presupuestos teóricos de la psicología que supuestamente científica según la posición adoptada, que según ellos logran abordar y explicar la conducta de los seres humanos, pero desde una posición empírica y zoológica, es la teoría del análisis del comportamiento, conocido originalmente como behaviorismo, vulgarmente difundida como conductismo, al respecto:

> La concepción materialista dialéctica de la conciencia como activo proceso creador es opuesta a la concepción de la conciencia en la psicología del behaviorismo (o conductismo), difundida, sobre todo, en los EE.UU. Behaviorismo significa formalmente estudio de la conducta de los animales bajo la influencia de los estímulos exteriores de los influjos exteriores. La conducta (behaviour) del animal y también del hombre es considerada como una suma de reacciones exteriores del organismo ante los estímulos exteriores bajo una influencia tiene lugar el ejercicio puramente mecánico de los órganos del animal. El behaviorismo arranca de ahí para llegar, de hecho, a ninguna actividad consciente del animal y del hombre, diluyéndola en las reacciones mecánicas del organismo (Kursánov, 1975, p. 118).

A pesar de lo interesante, esta explicación ignora los aportes trascendentales del padre de la Psicología científica, como es Vygotski, sobre el punto fundamental que concierne al desarrollo psíquico superior a la manera, el mencionado autor, hace un abordaje de manera integral, y lo más lamentable aún todavía sigue, siendo ignorado por la gran mayoría de los psicólogos, quizá por el prejuicio ideológico, o simplemente desconocimiento de los aportes, en definitiva no se puede comparar el behaviorismo que es muy simplista, mecánico hasta elemental o vulgar, a pesar de ello, para los americanos es un gran desarrollo de la psicología.

La perspectiva epistemológica desde los trabajos de Vygotski y sus seguidores, hace un abordaje que difiere sustancialmente, con respecto a las otras concepciones psicológicas, que tienen bases: teístas, biológicas, empiristas y zoológicas. Esta última sirve para comprender el comportamiento animal, que tiene una psicología inferior, que es posible hacer adestramientos mecánicos, la respuesta puede ofrecer aspectos interesantes, lo cual no supone, que están utilizan la neocórtex, que lleva al razonamiento, y la creación de realidades subjetivas o abstractas, en otras palabras, la naturaleza artificial, conocidos como el tejido socio- cultural, sobre el punto:

> Todo eso define precisamente el carácter activo, la capacidad creadora del conocimiento como manifestación de la actividad correspondiente de miles de millones de células cerebrales, de sus asociaciones y conexiones, de su profunda unidad interna desde el punto de vista de la estructura y

> del funcionamiento de la corteza cerebral (op. cit. p. 119).

Si tomamos en cuenta, la afirmación señalada no estaban lejos lo que hoy en día pretende mostrar como algo novedoso, la neuropsicología, como consecuencia de la carga ideológica dominantes, por un lado el idealismo y por otro la concepción religiosa, que estaba, justifica la explotación del hombre por el hombre como también la división de las clases sociales, que mejor argumento hacer real los planteamientos filosófico de Platón, para legitimar la realidad existente, al respecto se tiene lo siguiente:

> Las clases dominantes se valían de las creencias religiosas acerca de la inmortalidad del alma para atemorizar a las clases oprimidas. El divorcio entre el trabajo intelectual y trabajo físico, propio de las sociedades divididas en clases, creaba la ilusión de que el primero era independiente del segundo y tenía prioridad sobre él (Smirnov, 1996, p, 14).

Existente argumentos suficientes para desenmascarar, que las teorías psicológicas, han buscado la forma muy elabora para justificar y explicar la conducta de los seres humanos, tomando a la sociedad como si fuera muy homogénea, en su composición, por eso vemos que los fundamentos epistemológicos, están refrendados, desde la filosofía y desconocer esas posiciones, es un intento equivocado de comprender la psicología de los seres humanos y con bastante acierto lo señala el mencionado autor: “Las concepciones idealistas, herencia de la remota antigüedad, fueron adoptando posteriormente formas más complejas y con frecuencia disimuladas, pero sin que cambiaran su esencia y contenido fundamental. Y bajo las mismas

formas siguen existiendo en la época actual" (ibid.). Desde la posición planteada, quizá podríamos suponer, por lo menos dos tipos de visión del de psicología por un lado de los están en el poder de dominadores y por otro los que están siendo sometidos de forma muy sutil, bajo ciertos rótulos, organización, gestión, competencia, etc., no son otras cosas que concepciones fragmentarias del desarrollo psíquico superior, plateado por Vygotski (1991, tomo I Obras Escogidas).

Otro aspecto que también ha contribuido, a la visión distorsionada de la concepción del ser humano, desde Platón luego las creencias religiosas, y reforzado por Renato Descartes, sobre el punto:

> También los representantes del dualismo mantienen una posición idealista al afirmar que existen dos principios o sustancias la materia y el espíritu, independientes, según ellos una de otro. Para los dualistas, lo psíquico no es producto ni una función del cerebro, sino que existe por sí mismo, fuera de la mente, sin depender en absoluto de ella. Los dualistas interpretan las relaciones entre lo físico y lo psíquico de un modo erróneo: para ellos la psiquis, la conciencia, es un principio autónomo, independiente de la materia y que no guarda con ella relación alguna (op. cit., p, 14).

Consideremos ya existente la creencia del quehacer psicológico de una determinada posición sin importar los postulados epistemológicos esto es comprensible porque la psicología es la misma realidad de actuación del ser humano, el problema radica solamente en cómo encontrar una explicación sustentable y que tenga bases científicas.

Todos los seres humanos poseen su propia psicología sin importar si es buena o mala, tampoco podemos

negar que no exista un perfil psicológico en cada uno de los seres humanos; todos lo poseen. Es imprescindible ver tres aspectos puntuales: lo normal, lo anormal y lo patológico, motivo de otro ensayo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DYNNIK, M. A.
1985 **Historia de la filosofía**. Tomo I. México: Editorial Grijalbo.

KURSÁNOV, G.
s/a **Materialismo dialéctico.** Argentina: Editorial Cartago.

SMIRNOV A.A., S.L. RUBINSTEIN, A. N. LEÓNTIEV Y B.M. TIEPLOV,
1996 **Psicología**. México: Editorial Grijalbo.

VIGOTSKY, Lev Semionovich
1987 **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba: Editorial Científica Técnica

VYGOTSKI, L.S.
1982 **Obras Escogidas. Tomo I**. Moscú: Editorial Pedagóguika

SOBRE LOS SISTEMAS PSICOLÓGICOS (1930)[43]

Oscar René Oviedo Morales[44]
Celular 72540296
reneoviedomorales@gmail.com

Los procesos orgánicos que dan base a los fenómenos psíquicos son el producto de interconexiones neurológicas entre distintas áreas especializadas del cerebro. Son los vínculos, directos o indirectos, entre zonas que se ocupan, por ejemplo, una de las reacciones motoras, otra de la memoria, otra de la atención, otra de las emociones, etc., interconexiones

[43] Acápite 6 del primer tomo de las Obras Escogidas de Vigotsky. Resumen del texto.

[44] Nació en La Paz, Bolivia en 1959. Licenciado en Psicología por la Universidad Católica Boliviana (UCB) de La Paz. Realizó una especialidad en Psicología Educativa en la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, cursó la Especialidad en Psicoterapia Sistémica en la UCB. Maestrante en Terapia de Familia en la UCB La Paz. Psicoterapeuta con experiencia en consulta privada e instituciones públicas y privadas. Fue catedrático de la Universidad Juan Misael Saracho de Tarija. Libro: *En esta acera* —cuentos— *(1995).*

que dan como resultado que el individuo muestre reacciones denominadas psicológicas.

La teoría de la evolución de las especies explica el recorrido que ha seguido la estructura cerebral desde la animal hasta la humana, pero alcanza solo a desembrollar el proceso de conformación biológica y no a ilustrarnos en detalle la fase psicológica, la transformación de aquella base orgánica en espiritualidad humana. Han sido los sistemas de interacción social, en última instancia, los que han hecho que el desarrollo psicológico sea posible. En definitiva, la nueva estructura biológica cerebral, por sí sola, no podría dilucidar el perfeccionamiento de las aptitudes psíquicas.

Sin embargo, aún carecemos de una teoría que comprenda y explique integralmente todo esto, por lo que vamos a limitarnos a presentar hallazgos de otros investigadores, hallazgos generalmente consensuados. En niños pequeños y en monos, los nervios sensoriales despiertan casi sin intermediación procesos motores de reacción conductual. Si observamos los gestos faciales de los monos mientras resuelven tareas constatamos que no las resuelven con el intelecto, sino que reaccionan casi directamente a sus sensaciones (Köhler, 1930), ya sean perceptivas o afectivas. Ahora bien, en el humano adulto solo en circunstancias excepcionales se dan reacciones guiadas únicamente por condicionamientos afectivos o sensoriales, más bien, intervienen nuevas formas sistémicas, nuevos conjuntos de conexiones entre procesos sensoriales y motores y otras funciones psicológicas, dependiendo de la experiencia social que tenga el individuo. Por ejemplo, los gemelos, tienen constitución neurológica inicial semejante pero tales conexiones interfuncionales pueden derivar en sistemas

características de personalidad muy distintos. La unidad sensoriomotriz inicial comienza a romperse cuando el niño contempla una situación antes de resolver una tarea, cuando retarda su reacción motora y solo después actúa.

En este momento vemos que comienzan a generarse nuevas relaciones entre funciones psicológicas primitivas y otras funciones en pleno desarrollo, nuevos sistemas u organizaciones funcionales. La percepción visual, por ejemplo, va a establecer complicada síntesis con el lenguaje tras un largo y complejo proceso, fusión tan estrecha que en los adultos es muy difícil distinguir experimentalmente entre lo que es sensación perceptiva y el conocimiento previamente adquirido del objeto que percibimos, por ejemplo, no percibimos unos colores y brillos, sino una jarra o una herramienta u otro objeto.

> La percepción no continúa desarrollándose intrafuncionalmente, sino que el desarrollo se da precisamente debido a que la percepción establece nuevas relaciones, entra en complicadas relaciones con nuevas funciones y comienza a actuar conjuntamente con ellas como un sistema nuevo, que resulta bastante difícil de descomponer [experimentalmente en el laboratorio] y cuya desintegración tan solo puede observarse en patología (p.76).

En cierta etapa de su desarrollo, el niño cuando juega a representar un cuadro expuesto por el experimentador (William Stern) expresa todo el conjunto y sin dejar detalles aislados, en cambio, cuando se le pide que haga tal representación haciendo uso del lenguaje solo puede hacerlo parcialmente pues deja detalles excluidos; el lenguaje está en proceso de fusión con la percepción. La memoria, por su parte, en el proceso de convertirse

en memoria lógica, se apoya en la nueva habilidad de encontrar analogías y diferencias y en la fantasía. El signo, la imagen y el recuerdo se conjugan con el pensamiento de maneras innovadoras. Jean Piaget ha demostrado que el niño alcanza a operar mentalmente con solo un rasgo de los objetos con los que realiza tareas. Podemos decir que opera con 'sistemas de complejos', es decir con manifestaciones sensibles de los objetos, que cuenta con solo un plan de acción y que aunque domina todos los rasgos del objeto (color, tamaño, etc.) no puede dominarlos en conjunto, sino por separado. Su pensamiento está todavía aledaño a la memoria y el pensar equivale en gran medida a recordar. Alfred Binet nos ofrece un ejemplo: Preguntó a dos niñas qué es un ómnibus y recibió esta respuesta: «"Ese tranvía de caballos con asientos blandos, montan muchas damas, el cobrador hace tilín", etcétera» (p.81). A partir de conexiones interfuncionales puramente naturales, heredadas biológicamente, en el niño pequeño se establecen conexiones entre éstas y las contingencias educativas, hasta que por fin, en la adolescencia, complejas conexiones interfuncionales dan base a la autoconciencia. (E. Busemann). Se trata de 'sistemas de conceptos', ahora pensar ya no equivale a recordar sino a «buscar en una secuencia lógica lo que uno necesita» (p.82).

La psicología empírica y tradicional tiende a proponer que cada función psicológica se desarrolla por separado, en aislamiento con respecto a las otras funciones. Abstracción semejante a la que se propone como base de la lógica formal, según la cual el concepto resulta de una selección de rasgos comunes a los objetos que sintetiza, de una selección de rasgos generales que luego son aislados mentalmente de los objetos. Planteamiento que difiere del propuesto por la psicología científica fundada en la lógica dialéctica:

El concepto, en su proceso de abstracción establece conexiones concretas entre los rasgos particulares de los objetos que abarca, enriqueciendo las conexiones entre los objetos en lugar de hacerlas puramente formales. Es decir, en lugar de ideas puras como 'europeo', 'hombre', 'ser vivo', el concepto, por ejemplo, 'mamífero', implica que relacionamos detalles concretos de este tipo de seres con otros del resto del reino animal, que establecemos semejanzas y diferencias concretas que nos ayudan a ubicarlos en una serie organizada de otros elementos. El lenguaje es, sin duda, el factor clave que hace posible la formación de sistemas conceptuales de base para la comprensión mental, mas no son suficientes ni la variedad ni la extensión de vocabulario las piezas fundamentales para hacer del pensamiento del adolescente de catorce a dieciséis años un sistema más íntimo y reflexivo que el del niño de doce.

Jean Piaget ha sido el primero en postular que «en los niños de edad preescolar el pensamiento surge no antes de que en su grupo social lo haga la discusión» (p.77). Por ejemplo, dos niños pueden discutir: «"Este sitio es mío". "No, es mío". "Yo lo cogí antes"» (p.77). El niño intercambia signos (palabras, señales) aprendidos socialmente, se trata de conversaciones a las que luego, como sabemos, el niño preescolar, a solas, dedica horas enteras a repetirlas. «El propio niño comienza a ordenarse a sí mismo: "Una, dos, tres", como antes ordenaban los adultos» (p.78).

Todo signo es, en su origen, un medio de comunicación, un producto del intercambio de experiencias individuales tanto emocionales como sensoriales, de funciones psíquicas emplazadas en juego social. Es en este ámbito de complementación de partes de la red social en el que se suscita la aparición de formaciones psicológicas absolutamente

inéditas y de alta complejidad. «Durante el proceso de desarrollo psicológico surge, por consiguiente, la fusión de determinadas funciones que al principio se hallaban en dos personas» (p.78). Conceptos y emociones participan en estrecha fusión cuando se trata de la resolución de tareas. Que yo piense mis emociones altera éstas últimas, lo mismo que viceversa. Las funciones psicológicas superiores, intelectuales y espirituales, terminan de esta manera por hacerse personales después de haber sido parte de intercambios interindividuales. Así ha sucedido en el desarrollo de la humanidad (desarrollo filogenético) y así ocurre en el progreso de un individuo (desarrollo ontogenético).

> La edad de transición es la edad de estructuración de la concepción del mundo y de la personalidad, de la aparición de la autoconciencia y de las ideas coherentes sobre el mundo. La base para este hecho es el pensamiento en conceptos, y para nosotros toda la experiencia del hombre culto actual, el mundo externo, la realidad externa y nuestra realidad interna, están representados en un determinado sistema de conceptos. (p.84).

La esquizofrenia nos permite observar un proceso de configuración de sistemas psicológicos, opuesto al que sigue normalmente el desarrollo psíquico en la adolescencia. En ambos casos se observa cierta torpeza en la expresión de los afectos y por ello se ha propuesto que se parecen en términos psicológicos, pero en un caso la dirección del proceso va hacia la desintegración entre funciones conceptuales y emocionales, mientras que en el otro hacia el remate de la integración de tales funciones en un sistema total habilitado para tener conciencia de la base de su propio pensamiento y de sí mismo.

La ideación de delirios y el comportamiento raro del esquizofrénico nos llevan a concluir generalmente que la memoria, la atención, la percepción, la orientación, han sido alteradas por el cuadro de perturbación, sin embargo, si interrogamos con habilidad a un individuo que, por ejemplo, en su delirio proclama que se encuentra en un palacio, desvelaremos que sabe perfectamente dónde se halla en realidad. Nosotros concluimos de ello que a decir verdad las funciones están relativamente conservadas y que «la esencia de la cuestión estriba en este caso no tanto en los cambios intelectuales y afectivos, como en la alteración de las conexiones» (p.85). Bleuler ha remarcado «una vida afectiva extraordinariamente agudizada» (p.86). Otro investigador aporta que «todo el pensamiento del esquizofrénico comienza a ser regido únicamente por sus afectos» (p.86). Lo que está ocurriendo es una «desintegración de aquellos sistemas de más reciente formación» (p.86), una alteración de sistemas que son de origen social, curso que deriva en una reconfiguración sistémica caracterizada porque los afectos parecen retornar a un estado primitivo inicial correspondiente a niveles tempranos de desarrollo, momento en el cual, entre otras cosas, es difícil ofender al niño —y en este caso al esquizofrénico— diciéndole que su comportamiento debería de darle vergüenza por tratarse de una conducta propia de un canalla. El pensamiento del esquizofrénico se pone «al servicio de intereses y necesidades emocionales» (p.88). Nos interesa remarcar que mientras las relaciones interpersonales y al mismo tiempo las intrapersonales del esquizofrénico están tan perturbadas no se observa grado semejante de perturbación en su constitución cerebral, entretanto que en cuadros clínicos con lesión cerebral observable, como en la afasia, las alteraciones psicológicas son relativamente reducidas. La clave para comprender esta paradoja

reside en los sistemas psicológicos superiores y no en las estructuras nerviosas, es decir, en las formaciones psicológicas que resultan del funcionamiento sistémico entre bases nerviosas y la utilización conceptual del lenguaje.

Aunque Levy Brühl diga que el hombre contemporáneo de sociedad primitiva piensa de manera diferente a cómo lo hacemos los individuos de nuestra sociedad moderna no hay que deducir de ello que el cerebro del hombre primitivo es diferente o deficiente o biológicamente distinto. «No hay fundamento para suponer que el cerebro humano haya experimentado biológicamente una evolución importante en el transcurso de la historia de la humanidad» (p.79). Más bien, hay que tener cuidado de no concluir, a partir de la aseveración de Brühl, que las funciones conceptuales desarrolladas en nuestra sociedad han modificado orgánicamente el cerebro y que por ello resulta de desempeño distinto, o peor aún, que el responsable de las funciones superiores es un espíritu supra-material que utiliza al cerebro como un simple instrumento.

El hombre primitivo contemporáneo es capaz de aprender a valorar la lectura y a manejar conceptos propios de nuestra sociedad una vez que observa que de ello pueden resultar resultados prácticos, lo que demuestra que no está en una etapa inferior de desarrollo biológico, como algunos sugieren al decir que el individuo afásico retorna a un cierto nivel básico de pensamiento en el que se hallaría el hombre primitivo. En realidad, éste tiene otra manera de organizar las realidades socialmente construidas, así se explica su concepción distinta del mundo; piensa de modo distinto, pero no por razones biológicas o deficiencias de este tipo, sino por estar rodeado de un ambiente cultural distinto. El mismo Levy Brühl

refiere el caso de un cafre (hombre de una tribu africana) a quien un misionero europeo le propuso que enviase a su hijo —al del africano— a la escuela de la misión, a lo que el hombre respondió: “Eso lo veré en sueños”. En circunstancia semejante de reflexión cualquiera de nosotros habría dicho: “Lo pensaré”. Pero en la sociedad del cafre los sueños constituyen un medio válido de conocimiento. El hombre de la civilización romana clásica también consultaba los sueños antes de emprender misiones importantes, aunque en su caso el sueño no era tan importante en la toma de decisiones.

¿Dónde se localizan las funciones psicológicas superiores? En sistemas nerviosos o procesos nerviosos que reproducen sistemas sociales cuajados en el lenguaje, sistemas de intercambio social que a su turno y en momento anterior han engendrado realidades psicológicas inexistentes hasta ahora: Realidades de nivel superior. Puntos estructuralmente desconectados del cerebro logran conectarse a través de nervios periféricos que reproducen, a través del lenguaje, los acontecimientos entre individuos.

Las funciones psicológicas superiores se asientan en combinaciones sistémicas de impulsos nerviosos, no en estructuras localizadas del sistema nervioso. Y se hacen intrapsicológicas como un debate social interiorizado en el que el individuo puede modificar las interlocuciones y de este modo modificar su propio comportamiento y sus predisposiciones y actitudes. Por último, estos complejos sistemas nerviosos en los que se asientan los procesos superiores tienden a transformarse en un punto intracortical. Es de este modo que un sistema psicológico superior, conformado en la conjugación social de partes

individuales es reproducido en la estructura neurológica de un solo individuo.

Una función cualquiera no se apoya en una subestructura localizada del cerebro, sino en sistemas. La intervención de conexiones periféricas con respecto al cerebro, necesarias en el vínculo de puntos corticales no relacionados originalmente, se puede ejemplificar refiriéndonos al caso de las personas que padecen la enfermedad de Parkinson. Un parkinsoniano generalmente tiene dificultades para llevar una pierna delante de la otra, lo que demuestra una desconexión entre zonas del cerebro que antes estaban conectadas y le permitían darse órdenes a sí mismo para realizar dicho movimiento corporal. Pero si se le dice "Dé un paso", o si se disponen señales de pasos en el suelo, el enfermo sí puede caminar; el mismo resultado se obtiene en las escaleras, donde los escalones fungen como estímulos periféricos.

Los sistemas psicológicos emplazados en posiciones intraindividuales se ponen en práctica ya sea como consecuencia de la influencia de las exigencias objetivas del ambiente social o por decisión libre de ejercitarlas. No son determinantes por sí mismas la memoria, o la atención sino las redes de conexiones que establecemos entre distintos puntos. No se trata de que un individuo tenga más atención o memoria que otros, «sino hasta qué punto hace uso el hombre de esa memoria, qué papel desempeña» (p.91).

El estudio de los sistemas psicológicos es la vía principal hacia la comprensión de las funciones superiores de la personalidad.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

VIGOTSKY, Lev S.
1997 **Obras Escogidas. Tomo I.** Trad. José María Bravo. Segunda edición. Madrid: Aprendizaje Visor.

VYGOTSKY EN EL DESARROLLO COGNITIVO

Carlomagno Sancho Noriega[45]

Resumen

Los aportes del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) se han convertido en la base de muchas teorías e investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en las últimas décadas, sobre todo desde la perspectiva de lo que se conoce como teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. Esta teoría surgió a partir del trabajo de Vygotsky como respuesta al conductismo, su idea principal se basa en la inventiva que la contribución más importante al desarrollo cognitivo individual proviene de la sociedad.

[45] Nació en Perú, el 12 de enero de 1976. Licenciado en Idiomas por la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo". Diplomado en Estudio rol docente y construcción del conocimiento en educación. Especialista en educación pedagógica y didáctica transformadora. Evaluación de desempeño docente. Maestro por la Universidad "César Vallejo". Doctorando en la Universidad Pablo de Olavide Sevilla España (2018-2021). Docente de las universidades Pedro Ruiz Gallo y IE José Carlos Mariátegui de Educación básica. Publicó ensayos y artículos en suplementos de periódicos y revistas. Uno de sus trabajos importantes titula: "Aprender haciendo es divertido". Uno de sus certificados de publicación de libro con depósito legal titula: *"Batería pedagógica docente" (2016).*

Palabras clave: Teoría, e investigación, desarrollo cognitivo y sociocultural.

Desarrollo sociocultural

Vygotsky creía que los padres, parientes, los pares y la cultura en general juegan un papel importante en la formación de los niveles más altos del funcionamiento intelectual tanto en el aprendizaje humano también como en el proceso social.

Asimismo, Vygotsky plantea que el aprendizaje tiene su base en la interacción con otras personas. Una vez que esto ha ocurrido, la información se integra a nivel individual. Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el individual, primero en medio de otras personas interpsicológica y luego dentro del niño intrapsicológico. Esto aplica igualmente para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos.

La teoría sociocultural se centra no sólo en cómo los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual, sino también en cómo las creencias y actitudes culturales influyen en cómo se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

Según Vygotsky, los neonatos poseen limitaciones biológicas naturales en sus mentes, sin embargo, cada cultura es capaz de proporcionar lo que él denominó como «herramientas de adaptación intelectual». Estas herramientas permiten a los niños

utilizar sus habilidades mentales básicas de una manera que les permita adaptarse a la cultura en la cual viven. Un ejemplo de lo que sería las diferencias culturales en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas, mientras que una cultura puede enfatizar estrategias de memoria tales como tomar notas. otras culturas podrían emplear herramientas como los recordatorios o la memorización.

Diferencias entre Vygotsky y Piaget

Entonces, ¿en qué difieren las teorías, sociocultural de Vygotsky y la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget? Podemos definir diferentes factores:

1. Factores culturales del desarrollo cognitivo donde Vygotsky pone más énfasis en **la cultura** y como está afecta el desarrollo cognitivo. Contrario a Piaget y la concepción de unas **etapas universales del desarrollo cognitivo** y su progreso secuencial, Vygotsky nunca hace referencia a etapas del desarrollo evolutivo. En consecuencia, Vygotsky asume que **el desarrollo cognitivo varía según la cultura,** mientras que Piaget establece **el desarrollo cognitivo es sobre todo universal** sin importar las diferencias culturales.

2. Los factores sociales del desarrollo cognitivo en el cual Vygotsky enfatiza que los **factores sociales** contribuyen al desarrollo cognitivo. Para él, el desarrollo cognitivo se debe a las interacciones sociales de formación, guiadas dentro de la zona de desarrollo próximo como los niños y sus pares, logran la co-construcción del conocimiento. En contraste Piaget sostiene que el desarrollo cognitivo se deriva en gran parte de las **exploraciones independientes que los niños**, los cuales van construyendo el conocimiento por su propia cuenta. Para Vygotsky, el entorno en el cual crecen los niños influirá en lo que piensan y en la forma en como lo harán.

3. El papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo
Vygotsky resalta **la importancia del papel del lenguaje** en el desarrollo cognitivo. Según Piaget, el lenguaje depende del pensamiento para su desarrollo, es decir, **el pensamiento viene antes que el lenguaje.** Para Vygotsky, el pensamiento y el lenguaje son sistemas separados inicialmente desde el comienzo de la vida, la fusión se produce alrededor de los tres años de edad, con la producción de pensamiento verbal lenguaje interior. Como consecuencia **el desarrollo cognitivo resulta de la interiorización del lenguaje**.

4. El papel de los adultos en el desarrollo cognitivo
De acuerdo con Vygotsky **los adultos son un factor importante para el desarrollo cognitivo.** Ya que ellos tienen muchas herramientas culturales de adaptación intelectual que los niños internalizan.

En contraste Piaget, hace hincapié en **la importancia de la interacción entre pares para promover la toma de una perspectiva social.** El efecto de la cultura: herramientas de adaptación intelectual. Al igual que Piaget, Vygotsky afirmó que los niños nacen con un repertorio básico de habilidades que permiten su desarrollo intelectual, pero mientras Piaget se centraba en los reflejos motores y las capacidades sensoriales, Vygotsky se refiere a las **funciones mentales elementales**:

- Atención
- Sensación
- Percepción
- Memoria
- Lenguaje
- Pensamiento

Eventualmente, por medio de la interacción dentro del entorno sociocultural, éstas funciones se desarrollan en procesos mentales más sofisticados y eficaces, las cuales han sido llamadas las **funciones psicológicas superiores.**

Por ejemplo, la memoria en los infantes está limitada por factores biológicos. Sin embargo, la cultura determina qué tipo de estrategias de memoria iremos desarrollando**. Sin embargo,** en nuestra cultura se promueve tomar notas como un apoyo a la memoria. Sin embargo, en aquellas sociedades que carecen de escritura se deben desarrollar otras estrategias, tales como atar nudos en una cuerda para recordar, emplear guijarros, o la repetición de los nombres de los antepasados un gran número de veces hasta que se memoricen a la perfección.

Vygotsky describe las herramientas de adaptación intelectual, aquellas estrategias que permiten que los niños manipulen sus funciones mentales básicas con mayor eficacia adaptativa, y están determinadas culturalmente con las técnicas de mnemotecnia, mapas mentales. Por lo tanto, el autor de *Pensamiento y lenguaje*, ve las funciones cognitivas, incluso las realizadas solo, como afectados por las creencias, valores y herramientas de adaptación intelectual de la cultura en la que una persona se desarrolla y por lo tanto determina socioculturalmente. Las herramientas de adaptación intelectual, por tanto, varían de una cultura a otra, como en el ejemplo de la memoria.

La influencia social en el desarrollo cognitivo

Al igual que Piaget, Vygotsky creía que los infantes son criaturas curiosas que participan activamente en su propio proceso de aprendizaje, en el descubrimiento y desarrollo de nuevos **esquemas.**
Sin embargo, Vygotsky realiza mayor énfasis en la contribución sociales al proceso de desarrollo, mientras que Piaget enfatizó el descubrimiento por iniciativa propia.

Para Vigotsky es mucho más importante el aprendizaje que se produce a través de la interacción social por parte del niño con un tutor competente. El cual puede modelar comportamientos y/o proporcionar instrucciones verbales al niño.

El autor del libro *Psicología pedagógica*, se refiere a este fenómeno como **un diálogo cooperativo o en colaboración.**

El niño trata de comprender las acciones o instrucciones proporcionadas por el tutor, a menudo un padre o maestro, a continuación, interioriza la información, para luego poder emplearla para guiar o regular su propio comportamiento. Por ejemplo, a una niña que se le da su primer rompecabezas. Ella sola, intenta completar el puzle sin éxito. Entonces, el padre se sienta con ella y le describe o muestra algunas estrategias básicas, tales como encontrar todas las piezas de esquina y le proporciona un par de piezas para que la niña pueda armarlo por sí misma y además la felicita cuando ella lo logra. A medida que la niña es más competente, el padre le permite trabajar de forma más independiente. De acuerdo con Vygotsky, **este tipo de interacción social que implica el diálogo de cooperación o colaboración promueve el desarrollo cognitivo.**
Con el fin de obtener una comprensión mejor de las teorías de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo, es necesario entender dos de los principios fundamentales de la obra de Vygotsky: **el otro más experto** y la **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP).

El otro más experto

Este concepto se explica por sí mismo; se refiere a alguien que tiene una mejor comprensión o un nivel de habilidad más alto que el alumno, con respecto a una determinada tarea, proceso o concepto. A pesar

de que la implicación es que el más experto es un maestro o un adulto mayor, esto no es necesariamente el caso. Muchas veces, puede tratarse de los compañeros de la misma edad pero que poseen un mayor conocimientos o experiencia en un tema específico. Por ejemplo, *¿quién puede saber más acerca de los nuevos grupos musicales de moda, o cómo superar los diferentes niveles en un juego de Playstation, un par o los padres?*

De hecho, El más experto no tiene que ser necesariamente una persona en absoluto. Actualmente algunas compañías, utilizan sistemas computarizados para apoyar los procesos de capacitación de sus empleados. Los tutores electrónicos también se han empleados en los centros educativos para facilitar y guiar a los estudiantes a través de su proceso de aprendizaje. La clave para del más experto es que deben, o al menos estar programados con un mayor conocimiento sobre el tema del que supone para los aprendices.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

El concepto del más experto está íntimamente relacionado con el segundo principio importante de la obra de Vygotsky, la **Zona de Desarrollo Próximo o Proximal.** Este es un concepto importante que se relaciona con la diferencia entre lo que un niño puede lograr de forma independiente y lo que un niño puede lograr con la orientación y el apoyo de un Otro experto.

Retomando el ejemplo anterior, a pesar que la niña no pudo resolver el puzzle por sí misma y que le habría costado mucho tiempo completarlo, luego de lograr esta tarea con la ayuda de su padre ha desarrollado una competencia la cual aplicará a los futuros rompecabezas.

Vygotsky concibe la zona de desarrollo próximo como aquella área donde se debe instruir u orientar de manera más sensible, puesto que permite al niño desarrollar habilidades que van a ser la base para el desarrollo de las funciones mentales superiores.

Vygotsky también consideró la interacción con los pares como una forma eficaz de desarrollar habilidades y estrategias. Esta sería la principal razón para sugerir que los profesores utilicen ejercicios de aprendizaje cooperativo donde los niños con menores competencias, logren desarrollar habilidades con la ayuda de compañeros más hábiles, como parte de la zona de desarrollo próximo.

Vygotsky, el Lenguaje y el desarrollo cognitivo

Vygotsky creía que el lenguaje se desarrolla a partir de las interacciones sociales, para fines de comunicación, él considera el lenguaje como mayor herramienta del hombre, un medio para comunicarse con el mundo exterior. De acuerdo con Vygotsky, el lenguaje juega un papel crítico en dos aspectos esenciales del desarrollo cognitivo:

1. Es el principal medio por el cual los adultos le transmiten información a los niños.

2. El lenguaje en sí mismo se convierte en una herramienta muy poderosa de adaptación intelectual. Vygotsky distingue entre **tres formas de habla**: **El habla social** que se encuentra la comunicación externa se utiliza para hablar con otras personas, normalmente se presenta ya a la edad de dos años.
El habla privada, la cual se manifiesta a la edad de tres años, es un habla que se dirige a sí mismo y tiene una función intelectual. Y finalmente **habla privada internalizada**, la cual carece de audibilidad, ya que toma la forma de una función de autoregulación y se transforma en un habla interna silenciosa, típica de la edad de siete años.

Para Vygotsky, el pensamiento y el lenguaje son sistemas separados inicialmente desde el comienzo de la vida, su fusión se produce alrededor de los tres años de edad. En este punto el habla y el pensamiento se convierten en interdependientes: el pensamiento se vuelve verbal, y el lenguaje se convierte en la representación. Cuando esto sucede, los monólogos de los niños se internalizan para convertirse en **habla privada**. La internalización del lenguaje es importante, ya que impulsa el desarrollo cognitivo. Vygotsky fue el primer psicólogo en documentar la importancia del habla privada. A su juicio, ésta es el punto de transición entre el discurso social y el interior, el momento en el desarrollo donde el lenguaje y el pensamiento se unen para constituir el pensamiento verbal. Así el habla privada, es la manifestación más temprana del habla interna. De hecho, el habla privada es más similar, en su forma y función, a la voz interior del habla social.

El habla privada se define típicamente, en contraste con el discurso social, ya que el habla dirigida al mismo, y no a otros, con el fin de autorregulación, en lugar de la comunicación. A diferencia del habla interna que es encubierta, el habla privada es manifiesta. En contraste con la noción de Piaget del habla privada que representa un callejón sin salida en el desarrollo. Vygotsky concibió el habla privada como una revolución en el desarrollo que se activa cuando el pensamiento y el lenguaje preverbal y pre-intelectual se unen para crear fundamentalmente nuevas formas de funcionamiento mental.

Aplicaciones de la teoría de Vygotsky en el aula de clase

Una aplicación educativa contemporánea de las teorías de Vygotsky es la «enseñanza recíproca», que se utiliza para mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender e involucrase en su proceso de aprendizaje, observando a sus compañeros y docentes a través de un dialogo con respecto a fragmentos de textos. Por tanto, profesores y estudiantes colaboran en el aprendizaje y la práctica de cuatro habilidades intelectuales básicas: resumir, cuestionar, aclarar y predecir.

En este método el papel del profesor en el proceso educativo se reduce con el tiempo. Además, Vygotsky fue relevante para conceptos de educativos, tales como el de «andamiaje» y «tutoría entre pares», en la cual un profesor o un compañero más avanzado

ayuda a estructurar u organizar una tarea para que un principiante puede adquirir nuevas habilidades o conocimientos.

Las ideas de Vygotsky también han generado gran interés en el aprendizaje colaborativo, sus aportes sugieren que los miembros del grupo deben tener diferentes niveles de poder, para que los pares más avanzados pueden ayudar a los que tienen mayores dificultades y les permitan avanzar a través de su zona de desarrollo próximo.

Evaluación crítica

El trabajo de Vygotsky no ha recibido el mismo nivel de intenso escrutinio que el de Piaget, en parte debido al largo periodo de demora de la traducción del trabajo de Vygotsky del ruso.

La perspectiva sociocultural de Vygotsky no proporciona tantas hipótesis específicas para probar como el de la teoría de Piaget, lo que hace que la refutación sea más difícil.

Quizás la crítica principal al trabajo de Vygotsky se refiere a la suposición de que es relevante para todas las culturas.

Rogoff descarta la idea de que las ideas de Vygotsky sean culturalmente universales y, en su lugar, afirma que el concepto de **andamiaje**, que depende en gran medida de la instrucción verbal, puede no ser

igualmente útil en todas las culturas para todo tipo de aprendizaje.

De hecho, en algunos casos, la observación y la práctica pueden ser formas más efectivas de aprender ciertas habilidades.

Referencias bibliográficas

ROGOFF, Bárbara

1990 **Apprenticeships in thinking**. New York: Oxford

VYGOTSKY, Lev S.

1962 **Pensamiento y Lenguaje**. s/p: Paidós.

1978 Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

1987 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. s/p: Edit. Austral.University Press.

EL PODER DEL LENGUAJE APLICADO A LA POESIA

Carlos Alberto David Gutiérrez Andrade[46]

Este ensayo intenta demostrar que el lenguaje puede servir fines elevados. No para las actividades comunes de comunicar ideas y significados, sino emociones y sentimientos. La creación de un nuevo lenguaje. Lev Vygotsky, psicólogo educador se dedicó a estudiar el fenómeno de la educación y el conocimiento. La forma en la cual el estudiante se apropia de la cultura de su entorno y los fenómenos cognitivos. En este caso

[46] Nació en Sucre, Bolivia el 1 de septiembre de 1972. Profesor, abogado, comunicador social, dibujante, caricaturista, fotógrafo, actor de teatro y cine, periodista cultural y escritor. Tiene una maestría en estudios sociales, mención en historia. Profesor del nivel secundario y docente universitario. Publica escritos periodísticos y literarios en Facebook. Ganó la convocatoria de la revista de la Fundación Cultural del Banco central en el género de poesía. Libros: *Letrina (2010), Con la lluvia en la osamenta (2017).*

demostraré que la poesía se vale de la interpretación narrativa para luego emanciparse de ella y volar.

Antes de desarrollar mi propuesta hay que presentar los conceptos básicos de pensamiento y lenguaje. Pensamiento: Vygotsky define el pensamiento en el niño se desarrolla producto de la interacción social y con el medio que le rodea, luego lo procesa a través de un lenguaje egocéntrico o lenguaje de los infantes, finalmente logra construir un lenguaje interiorizado, debido a que biológicamente el niño posee las estructuras.

El lenguaje: es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas del entorno, se adquiere mediante la relación individuo- entorno.

Todos estos estudios están basados en otros que contemporáneamente se realizaron. Estudios antropológicos que estaban cobrando fuerza con la participación de Levy Strauss, los estudios lingüísticos de Roland Barthes y Ferdinand de Saussure. De ahí vienen los estudios e investigaciones del pensamiento y lenguaje y de su formación en la niñez. Como este se va integrando este fenómeno psíquico con los conceptos y símbolos de la sociedad y la cultura.

Primero se creía que el pensamiento es hablar en silencio y que el lenguaje es la exteriorización del pensamiento. Es interesante su ilustración del análisis del lenguaje y el pensamiento como si fuera una gota de agua que hace notar que dividida pierde su esencia. Así es el lenguaje y el pensamiento. Dividida, pierde su significación. Por lo que al final se

hace hincapié el signo lingüístico o dicho más coloquialmente, palabra. Pero ¿qué es ésta según Vygotsky?

> Una palabra no se refiere a un objeto aislado, sino a un grupo o una clase de objetos. Cada palabra es ya, por tanto, una generalización, La generalización es un acto verbal de pensamiento y refleja la realidad de un modo radicalmente diferente a como la refleja la realidad de un modo radicalmente diferente a como la reflejan la sensación y la percepción. Esa diferencia cualitativa está implícita en la afirmación de que no solo hay un salto dialéctico entre la ausencia total de conciencia (en la materia inanimada) y la sensación, sino también entre la sensación y el pensamiento (Vygotsky 2010:71).

La palabra es una recreación de la realidad. Es una fusión de sonido y significado (semántica). Sin el significado, sigue diciendo Vygotsky la palabra seria hueca, carente de sentido. ¿Pero de verdad será así?

El lenguaje es una herramienta para comunicarse y para hacerlo hay que dominar la unidad mínima con sentido que puede enlazar unidades de pensamiento. Lo que se Vygotsky llama un sistema convencional canónico por el que nos podemos apropiar del mundo, pero no debemos estandarizar a los estudiantes. Eso es algo que simultáneamente usa la educación o, mejor llamado, el proceso de la educación. Lo que también se llama la "interpretación narrativa" por lo que al final entendemos que para que la palabra funcione como herramienta de la comunicación, para comunicar pensamientos esta debe ser generalizada, es decir convencional. Acordar que una palabra o un signo (semiótica) representa algo de la realidad por lo

que cada que se diga luna todos pensaran en ese astro que levita en el espacio o un sonido de campana es el llamado a la escuela o la iglesia. Y es ahí que el niño se apropia de ese sentido de la realidad y recrea el mundo a través de la "interpretación narrativa" (Arcilla et al 2021:6) o sistema canónico. Y esta es la zona del desarrollo próximo.

Después de superar la etapa egocentrista y otras etapas el ser humano debe buscar otros sentidos de significación a lo que se le llama transaccional. Hay que enriquecer el lenguaje y es así que la sociedad y la psicolingüística lo hace a través del lenguaje que va aportando ideas y múltiples sentidos de lo que siente y piensa. Eso es lo que se llama negociar.

> "A partir del análisis de varias de sus obras fue posible identificar algunos de los aportes más significativos. El primero de ellos es la concepción del Yo como un yo transaccional. El segundo es el plantear los significados como objeto de estudio de la Psicología, así como las transacciones y procesos que ocurren en la construcción de los mismos (Bruner, 1998a). El tercero es atribuir importancia a las narraciones y la negociación en la construcción de significados que realiza el ser humano. De esta forma busca entender cómo se insertan los significados en las transacciones humanas dentro de una cultura particular" (Arcilla et al. 2021: s/p).

Con lo que llegamos a la espina dorsal de este ensayo. Después de perorar sobre el pensamiento y el lenguaje, sobre el lenguaje como herramienta de la educación o la comunicación debemos entrar en la zona vip del fenómeno pensamiento- lenguaje: El

sentido individual, el cómo interpretar el mundo a mi manera, cito:

> "En cuanto al sentido, se puede entender como el subproducto de la relación que permite que aparezcan, se mantengan y decaigan los significados en la coordinación (Gergen, 2006)" (Arcilla et al. 2021: s/p).

Pero todo esto no se lograría sin la interacción del medio (cultura) y el individuo. "el sujeto es entendido como un ser activo que inmerso en la cultura construye, de construye y co-construye los significados y el medio por el cual se logra esta transformación es el lenguaje" (Arcilla et al. 2021: s/p).

Y es ahí que entra la poesía que es la parte emotiva del lenguaje, es la otra cara de la dimensión cognitiva. Es la parte de la comunicación que ha aprovechado el sentimiento para crear el marketing y los políticos, la persuasión a través del discurso.

La poesía rompe con las convenciones del lenguaje y los sentidos se multiplican. Es la polisemia del lenguaje. De tal forma rompe con el acuerdo entre significado y palabra que el lector u oyente debe construir uno propio. Incluso la palabra desprovista de significado es poesía, las jitanjáforas son sonidos despojadas de eso. Una canción de cuna, pero el signo lingüístico le otorga un sentido del sinsentido. Su sentido está en la incoherencia que se torna jocosa como una canción de cuna. Y ese es el reto de un lector de poesía pues el poeta es creador de lenguaje: "por qué cantáis a la rosa, oh poetas, hacedla florecer en el poema…" dice Vicente Huidobro. Por eso la gente

casi no lee poesía o, en su defecto, cree que poesía es la “interpretación narrativa”, hacer prosa en verso. Por eso Paul Valery perdía lectores a medida que se hacía más inextricable en sus versos.

El lector debe entender que el poema apela a lo emotivo, no a lo cognitivo. No se puede entender muchas veces un poema a través del lenguaje convencional. Muchas veces no se entenderá por medio del raciocinio, sino a través del corazón, del sentimiento y el poeta será una especie de iluminado que traduce el lenguaje de Dios o de alguna divinidad. Es finalmente una revelación celestial.

La poesía, que está en todas las formas de arte, como la música, la pintura, la danza o el cine enriquece nuestro entorno y el profesor debe ser el facilitador, como Virgilio frente a Dante el guía que lleve a nuevos derroteros donde el estudiante use la poesía para apropiarse del mundo y su cultura. “Podrá no haber poetas, pero siempre habrá poesía” decía Gustavo Adolfo Bécquer. Gracias a Lev Vygotsky podemos ahora lucubrar sobre este lenguaje elitista que nos emparenta con el hacedor o las criaturas del Partenón. Es el estudio de la metalingüística que, paradójicamente, ahora la racionalizamos en su génesis para deleite del lector. Por eso luna, en poesía puede ser latido, lúgubre, amor, divinidad, etc. Por eso pensamiento y lenguaje en poesía es Sentimiento y emoción que es el idioma del corazón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCILLA, Paula Andrea et al.
2021 **“Comprensión del Significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen”** Revista Diversitas. Perspectivas en psicología, vol 6. N°1 En: Scielo. Org.co. 2010 Consultado en Sucre/9/06/2021.

VYGOTSKY, Lev
2010 **Pensamiento y lenguaje**. Trad. José Pedro Tosaus Abadía. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Edit. Paidós.

LA ACCIÓN Y LA PALABRA PEDAGÓGICA DE VIGOTSKY

"En todo sentido, Vigotsky era un genio: un maestro de muchas materias, un manantial de concepciones novedosas, un visionario capaz de disertar horas seguidas sin consultar ninguna nota" (Gardner 2005:429).

Roberto Ágreda Maldonado[47]

La acción y la palabra en la pedagogía, como parte esencial de las actividades transformadoras que orientan el proceso enseñanza y aprendizaje desde la epistemológica, establecen el paso de lo externo a lo interno, aplicación del proceso microsocial, paso de la ley de las relaciones interpersonales a las relaciones intrapersonales o del trabajo ontogenético a partir de

[47] Nació en Quillacollo, Cochabamba, Bolivia el 29 de abril de 1966. Pedagogo, abogado, cientista social, escritor y crítico literario. Docente de las carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Editor junto a otros de: *Pedagogía de niños, adolescentes y jóvenes (2013), Psicología del teatro de Vigotsky (2016) y Vigotsky en Bolivia* —revista SCDE n5 Año 5— (2016). Es autor del libro: *Vigotsky las ciencias humanas (2012).*

la filogénesis dada por la naturaleza y sobre la base social o macrosocial, histórica social.

Lo que no se comprende del todo. Se cree erróneamente, que las tecnologías superaran la educación presencial, cuando solo se trata de un medio instrumental. El proceso educativo, es esencialmente práctica e interacción de docente-estudiantes y de estos segundos con el objeto de estudio. Este proceso contribuye al desarrollo de las funciones psicológicas superiores que son la atención, memoria, percepción, lenguaje, pensamiento y manejo de instrumentos.

Lev Semionovich Vigotsky nace en un ambiente histórico cultural importante, en la época de la revolución rusa. Participa de esa lucha, principalmente en el plano intelectual, inicialmente como literato, luego como psicólogo y finalmente como pedagogo.

Si revisamos su historia personal, llegó a la psicología desde la literatura. Ingresó a la pedagogía desde la psicología. Jugaron un gran papel su familia, sus maestros y amigos. Su

- padre que funda una biblioteca popular en Gomel, Bielorrusia
- madre docente, amante de la poesía alemana
- hermana le hizo gustar las ideas de Baruch Spinoza
- Sus docentes y amigos, le llevaron por el camino de la literatura, lingüística, psicología, pedagogía, antropología y la neuropsicología.

Estudio Leyes, Historia y Filosofía en dos universidades. Empezó como docente de amigos a los 15 años, luego en colegios, institutos y universidades.

Se hizo doctor en Psicología con su trabajo *Psicología del Arte (1922)* y luego terminó su *libro Psicología pedagógica (1926).* Estos libros confirman la afirmación hecha líneas arriba, de que Vigotsky se hizo psicólogo a partir de la literatura y se hizo pedagogo por medio de la psicología.

Criticó el mecanicismo de la escuela materialista reflexológica-conductista, que desarrollaba una psicología sin conciencia y al idealismo de la escuela psicológica funcionalista, que teorizaba una psicología con solo la conciencia y sin la materialidad de lo históricocultural.

Vigotsky ha tenido el mérito de develar la psicología infantil en su evolución histórica que primeramente se expresa en un modelo botánico, por ello se hablaba de crecimiento y del jardín de infantes. Segundo, le sigue el modelo zoológico, que derivan de experimentos con animales cuyos resultados, se trasladan casi sin modificaciones al ser humano. Tercero, el modelo de animales superiores y del ser humano (Vigotsky 2017:12). Por ello, afirmará el genio de Gomel, "con toda claridad como en la doctrina del intelecto práctico del niño, cuya función más importante (del intelecto) es el empleo de instrumentos" (2017:12). Ese manejo de instrumentos debe distinguirse en los monos y en hombre. Él responderá así:

> Nuestros experimentos muestran que la independencia característica del mono entre los actos prácticos y el lenguaje no tiene

> cabida en el desarrollo del intelecto práctico del niño, que sigue precisamente el camino opuesto —el del estrecho entrelazamiento entre el pensamiento a través del lenguaje y el pensamiento práctico (:14).

Vigotsky completa con más diferencias concretas: "La ventaja del niño está en el lenguaje y en la comprensión de las instrucciones, mientras que la de los monos consiste en la mayor longitud de sus brazos y mayor experiencia en el manejo de objetos toscos" (:16). El ser humano deviene de su filogénesis, desarrolla con la ontogénesis y en base a la sociogénesis, histórica cultural.

En el proceso educativo, se opera —sino debe realizarse con una revolución educativa— el tránsito de las relaciones interpersonales/interpsíquicas de conocimientos y destrezas a las relaciones intrapersonales o intrapsíquicas de cada uno de los estudiantes ya sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos. Se produce el paso de lo externo a lo interno. Proceso denominado interiorización.

Las personas se desarrollan con la acción (uso de instrumentos físicos [libro, lápices, bolígrafos, celulares, computadoras] o herramientas intelectuales: habilidades lógicas) y con el uso de la palabra (lenguaje y símbolos). Ambos dinámicamente, desarrollan al estudiante, al ciudadano.

Los educandos tienen funciones psíquicas superiores que se desarrollan en un ambiente propio. Estas funciones son la atención, memoria, percepción, lenguaje, pensamiento y uso de instrumentos (físicos, abstractos, simbólicos).

Sin duda la nueva educación exige el camino educativo será de práctica, teoría y práctica. la práctica como lo hecho, la observación; la teoría la reflexión sobre esa realidad y la segunda práctica la reconstrucción o reproducción de conocimientos y destrezas educativas.

La primera práctica y la teoría que están regida por las relaciones interpsíquicas y la segunda práctica, conducida por las relaciones intrapsíquicas, como concretización del paso de lo externo social a lo interno, personal de cada estudiante. En medio el desarrollo de la memoria, la atención, la percepción, el lenguaje, la voluntad y el uso de instrumentos. Todo ello también marcado entre las zonas de desarrollo real (lo que sabe el estudiante y puede hacer solo), de desarrollo proximal (lo que hace con ayuda de un maestro, padre, hermano o amigo) y en perspectiva de la zona de desarrollo potencial.

La acción y la palabra en la pedagogía contienen el manejo de instrumentos (físicos, intelectuales) y el lenguaje. Las dos actividades exigen el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la ley de las relaciones interpersonales a las relaciones intrapersonales. Dentro de una dinámica de práctica e interacción humanas, que no se da lamentablemente en América Latina, la educación sigue un rumbo distinto a la historia y a la cultura de los países. Una revolución educativa exige la integración de escuela-ciencia-sociedad, trabajo manual y trabajo intelectual y desarrollar una pedagogía en, por y para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARDNER, Howard

2005 **Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.** Trad. Gloria G. M. de Vitale. Barcelona: Edit. Paidós Ibérica.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich

2005 **Psicología pedagógica**. 1ª reimp. Trad. Guillermo Blanck. Presentación Revé van der Veer. Introducción Mario Carretero. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

2008 **Psicología del arte**. Trad. Carles Roche. Introducción A. N. Leontiev. Comentario V.V. Ivanov Buenos Aires: Edit. Paidós.

2012a **Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique.** Trad. Lydia Kuper. Comentarios y Epílogo A. M. Matiushkin. Madrid: Edit. Machado Grupo de Distribución

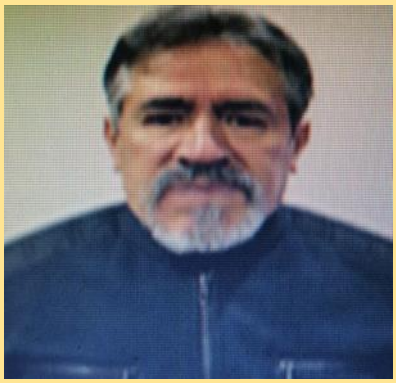
2012b **Obras Escogidas IV Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil.** Trad. Lydia Kuper. Comentario y Epílogo D. B. Elkonin. Madrid: Edit. Machado Grupo de Distribución

2012c **Obras Escogidas V Fundamentos de defectología.** Trad. Lydia Kuper. Epílogo E. S. Bein, P. E. Levina, N. G. Morózova, ZH. I. Shif y T. A. Vlásova. Comentarios E. S. Bein, P. E. Levina y N. G. Morózova. Madrid: Edit. Machado Grupo de Distribución.

2013 **Obras Escogidas I El significado histórico de la crisis de la psicología.** Trad. José María Bravo. Madrid: Edit.

Machado Grupo de Distribución.
2014 **Obras Escogidas II Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología.** Trad. José María Bravo. Epílogo A. R. Luria. Comentarios L. A. Radzijovski. Madrid: Edit. Machado Grupo de Distribución.
2017 **Obras Escogidas VI Herencia científica.** Volumen 2. VI de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Trad. José María Bravo. Epílogo A. R. Luria. Comentarios L. A. Radzijovski. Madrid: Edit. Machado Grupo de Distribución.

IDEAS Y ELEMENTOS CONCEPTUALES PRELIMINARES PARA EL ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN DE LOS MENSAJES DESDE UNA VISIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY[48]



Ronald Carrasco Jaldín

El presente ensayo forma parte de una obra mayor y mucho más extensa en la que el autor viene trabajando hace bastante tiempo en la perspectiva de contribuir a la reflexión y estructuración de un método de análisis y comprensión de los mensajes. El trabajo está inspirado en las enseñanzas y orientaciones conceptuales que ha legado Vygotsky a las generaciones venideras en materia de comprensión de lo que son los procesos de formación de la conciencia humana que involucra a la comunicación como actividad esencial en el desarrollo del ser social.

Muchas de las ideas expuestas en el presente ensayo no son más que sugerencias de trabajo y una

[48] La concepción histórico-cultural en la psicología ha sido desarrollada en sus inicios por Vygotsky.

aspiración intelectual de crear un espacio de reflexión y polémica con el método del materialismo dialéctico que es el método de Vygotsky en torno a una necesidad histórica de ajuste de cuentas con las concepciones subjetivistas que a título de análisis de los mensajes se han constituido en instrumentos de asalto al pensamiento ajeno.

Estructurar un método de análisis de los mensajes responde a la necesidad de develar con mayor profundidad en un proceso de *significación*[49], el *significado* y el *sentido* de los mensajes[50], buscando eliminar la ilegibilidad de las expresiones significativas mediatizadas por complejas circunstancias del entorno; en otras palabras, diremos que se trata de lograr el entendimiento del

---

[49] De manera general la significación refiere a todo proceso de relaciones mediadas por signos. Se usa también como sinónimo de *semiosis* o acto de significar (A. Greimas, J. Courtés. 1982).

[50] La *significación* es el proceso de estructuración del significado del mensaje, expresa el motivo y del acto de significar, el **por qué** se expone determinado *significado (unidad de pensamiento y lenguaje)* dado por el contexto que delimita el *sentido:* el por qué y **para que** se expresan determinados significados; entonces podemos decir esquemáticamente que, *el significado y la significación en una situación determinada, definen el sentido del mensaje como el por qué y para qué se dice algo en el marco del conjunto de relaciones interiorizadas con la mediación del signo; constituyéndose así los procesos de emisión de mensajes, en hechos psicológicos del sentido* (el contexto y dirección del **por qué** y **para qué** se ha estructurado el mensaje de determinada manera). Esta lógica y concepción de los conceptos semiológicos en el proceso de comunicación orienta el análisis y comprensión de los mensajes.

significado y sentido de los mensajes[51], desde una concepción histórico cultural cuyos instrumentos mediadores son las funciones psíquicas que nos permiten acceder a las relaciones necesarias y objetivas de la realidad discursiva (esto es un proceso epistemológico de comprensión).

Esforzándonos por explicar los problemas inherentes a la formación, desarrollo y difusión, de los mensajes, del discurso, buscamos superar el limitado y estrecho ámbito de los sistemas teóricos de lo estrictamente lingüístico, sociolingüístico y sus derivados semiológicos estructuralistas.

El tema requiere abordarse de la manera más integral, en el marco que refiere el conocimiento de las condiciones y premisas del desarrollo histórico-cultural del significado desarrolladas por L. S. Vygotsky. Aplicaremos la dialéctica de su relación necesaria en el lenguaje como medio de comunicación; este referente teórico nos permitirá introducirnos en la producción de los mensajes como portadores de conocimiento y personalidad de quien los emite; así, el signo cumple la función de realización y organizador del pensamiento.

La inmensa mayoría de trabajos destinados a estos requerimientos se han realizado teniendo como objeto de estudio, el sistema de signos, de la lengua

[51] Daniel Prieto Castillo ha denominado a la problemática del entendimiento de los mensajes "débil legibilidad del entorno" Prieto C., Daniel. *Método del análisis de los mensajes*, UNESCO. La Paz Bolivia 1984

separada del lenguaje y su estructura,[52] sin advertir que la *lengua* separada del entronque natural real en el lenguaje medio de comunicación, resulta una abstracción que ya no entra en los procesos de significación de la palabra viva.

Los elementos conceptuales de la lingüística —como principio y fin del análisis para la comprensión de los mensajes—, han conducido a un atolladero de conclusiones en los que se confunden concepciones filosóficas y epistemológicas, por tanto, metodológicas que no toman debida cuenta al lenguaje en el ámbito de la comunicación y en su unidad indisoluble con el pensamiento (reflejos generalizados de la realidad). Tal unidad se ha formado en un complejo proceso de superación de la idea sensorial y perceptual, hasta llegar a la idea en forma pensamiento (idea generalizada)

El signo, es también instrumento de conocimiento en la formación de los conceptos o formas de pensamiento que no son, *formaciones aisladas, fosilizadas en signos inmutables, y normado sino una parte activa del proceso intelectual (de acercamiento a la realidad y también de su recreación, como conocimiento tecnológico, fantasía, etc.) puesta continuamente al servicio del entendimiento, la comprensión y resolución de problemas inherentes al proceso de interacción social mediado por mensajes, eso es la comunicación.*

---

[52] Nos referimos a todas las experiencias con base en el estructuralismo lingüístico de F. Saussure. Ver Roland Barthes. “La aventura semiológica”

La comunicación de los seres humanos es imposible sin el uso de conceptos, y todas las formas de pensamientos unidos al lenguaje. Es decir, es inconcebible la comunicación sin significados.

La diferenciación entre lo que son los términos y los conceptos de lo que se ha venido a denominar el *estructuralismo lingüístico* desde Saussure con su aporte conceptual de, *lengua* y *habla*; *significado* y *significante*, *sistema* y *sintagma*, al que Barthes en su semiología añadió: la *connotación y la denotación,*[53] serán superados conforme al método del materialismo dialectico en el presente trabajo.

La comprensión del contenido y esencial de estos conceptos, depende de una adecuada comprensión de su sustento filosófico y el sistema teórico en el que se inscriben. Epistemológicamente utilizamos la palabra concepto para designar una "forma de pensamiento" conforme a los principios de la teoría del conocimiento.

Comprender los *significados, significación y sentido* de los mensajes estrictamente en un sistema de la lengua, separado del habla donde ya no se puede concebir el significado como unidad de lenguaje y pensamiento, el sistema de la lengua se conforma con signos idénticos, producto abstracto de la realidad dialéctica del lenguaje medio de comunicación donde

[53] El presente trabajo desarrolla en un capítulo un análisis crítico sobre teoría de los signos y acompaña en el apéndice II un resumen de, "La aventura Semiológica" de R. Barthes (1993).

lengua y habla son unidad indisoluble. Tales signos abstractos (irreales) son el objeto de estudio de la lingüística estructuralista.

Consideramos que ésta es la gran limitación de todas las teorías semiológicas estructuralistas, que se han estructurado fenoménicamente a contrapelo del desarrollo y esencia de la ciencia, que ha dado ya suficientes argumentos y muestras evidentes de que el significado, resume la ***unidad indisoluble de pensamiento y el lenguaje***; unidad que constituye la relación fundamental del lenguaje medio de comunicación que será el objeto en torno al cual, subyacen los problemas de todo el proceso de estructuración de un sistema conceptual que denominaremos "el método de análisis y comprensión de los mensajes".

Advertimos que toda orientación o método referido a los procesos de comunicación relacionados con la elaboración de textos, es decir, relacionados con la elaboración de mensajes (sobre todo aquellas propuestas que se refieren al análisis de los mensajes), sin la comprensión adecuada de cómo se establecen las relaciones necesarias del lenguaje y del significado como unidad de pensamiento y lenguaje por un lado; y por otro, de ésta unidad con la conciencia, que en el marco de las concepciones semiológicas estructuralistas tienen limitaciones epistemológicas serias e insalvables.

La diferenciación que se hace: de palabras, conceptos, definiciones y contextos —en el sentido formal—, en la concepción estructuralista tienen las más de las

veces, una significación axiomática al concebirlos como una verdad evidente y a priori en el marco conceptual de que en todo enunciado está contenido la relación significante-significado, de signo de una lingüística de la lengua, cuyos elementos conceptuales —como veremos, en una visión crítica de lo principal de estas corrientes—, se han constituido en la orientación que domina el escenario del campo que incumbe al análisis de *los mensajes;*[54] tal concepción asume la comprensión de los mensajes en el límite de la estructura interna la lengua, separado del pensamiento en su uso comunicacional.

Lo anterior, tiene su explicación en el hecho de que el habituado campo de la lingüística, no toma en cuenta o desconoce que, el lenguaje verbal y escrito (instrumento esencial y necesario de la comunicación), sigue los lineamientos, del desarrollo y la lógica del conocimiento, en la que las palabras y sus definiciones (que expresan diferente grado de conocimiento[55]), y que los signos constituyen el

---

[54] En Emilce Balmayor (*enunciación y discurso*), Katherine Kerbrart-Orecchione (*la connotación*), el análisis de la lengua aparece confundido con el análisis de los mensajes, como si lengua y mensaje fueran una sola y misma cosa, nosotros consideramos que no es así Por la naturaleza de la lengua que se ubica al margen de la naturaleza de la semiología. Sin embargo, no desconocemos que estos estudiosos de lingüística nos proporcionan —aunque unilateralmente— muchas definiciones que permiten identificar y caracterizar el sentido de las palabras en la estructuración de los textos con signos idénticos y normados.

[55] Una palabra si es un signo, supone siempre un determinado grado de definición y un determinado

instrumento fundamental en la formación de los conceptos como forma generalizada de nuestras representaciones sensibles.

Partimos de una premisa gnoseológica central del Materialismo Dialectico y entendemos: que las imágenes son reflejos sensibles singulares de la realidad, se transforman en pensamiento —mediante un proceso mediado por el razonamiento y el signo— y adquiere diferentes formas: juicios, conceptos. Éstas **formas de pensamiento unidas al soporte gráfico y sonoro (significante)[56], constituyen el medio de comunicación; las formas de pensamiento en unidad con el signo son los elementos fundamentales de la organización y estructuración de los mensajes**, cuya cualidad o esencia significativa es la *unidad de pensamiento y lenguaje en la esfera de una determinada conciencia; tal unidad define el significado*. De esta manera, resulta que la comunicación —proceso de relación social entre personas cuya unidad emisor (EP) perceptor y perceptor emisor (PE) mediado por de mensajes—, es en realidad, un proceso de relacionamiento humano mediado por significados del mensaje dinamizados en su sentido por un

---

contexto, más o menos simple, o más o menos complejo, y creemos que la separación de palabra, definición y contexto en sí misma, no aporta a la comprensión del significado de los mensajes.

[56] Es el concepto *significante* usado por el estructuralismo, entendemos como el soporte material del pensamiento y no como imagen acústica.

conjunto de contextos (Gnoseológicos, emotivos, socio económicos, etc.)

Consecuentemente con lo expresado: si no separamos el término, el sonido, el énfasis, la palabra del pensamiento; y a su vez, no separamos esta unidad de **la esfera del proceso de conocimiento (la conciencia) como contexto gnoseológico dinamizador del contenido de lo que se dice.** Así, la concepción de lo que debe ser el análisis de los mensajes cambia y, entonces veremos que todos estos elementos conforman una unidad de contenido y forma en el proceso significativo del mensaje sujeto a relaciones necesarias.

El presente trabajo se inscribe en un esfuerzo más por contribuir al logro de destrabar la confusión que existe en las relaciones conceptuales que conformar el sistema teórico del lenguaje medio de comunicación e información; y se orienta en consecuencia, a dilucidar los problemas inherentes a la comprensión de la producción, emisión y difusión de los mensajes, propios de todo proceso de información y comunicación.

Se trata de ejercitar una observación analítica de los mensajes, de los componentes que lo integran y lo realizan como tal: las palabras, las imágenes, los sonidos e índices; el lenguaje unido con el pensamiento —en la esfera del conocimiento— en todas sus formas. De otra manera, se trata de realizar el análisis de los mensajes con los instrumentos de la doctrina de la ciencia, para ir más allá de su apariencia inmediata, de concebir las palabras como

simples designaciones o expresiones formales. Este propósito nos obliga a emprender—al menos como inicio—, la tarea de sistematizar lo que hasta ahora se ha logrado obtener y establecer como conceptos de los estudios e investigaciones en materia de "un método de análisis de los mensajes". Tal objetivo ha tenido y tiene dificultades insuperables en los límites estrechos del estructuralismo, cuyos logros en lo que se refiere a la teoría del signo en el campo de la lingüística no podemos soslayarlo —sin embargo—, requieren de un análisis crítico, es decir, necesitan una superación dialéctica en el ambiente sistemático conceptual que concibe al lenguaje medio de comunicación.

Todo lo anterior es una tarea ambiciosa en lo que se refiere a la intención de contribuir al desarrollo de una teoría del análisis y lectura de los mensajes, en el proceso de comunicación, es decir, supone contar con elementos sistematizados que posibiliten encontrar o alcanzar una comprensión más completa (aunque no acabada) del significado y sentido de los mensajes. **Esta tarea se inscribe necesariamente en la necesidad de responder a los problemas del significado, la significación y el sentido de la palabra en los mensajes de los textos elaborados en la lacerante realidad social de hoy**, en ésta época de reacción ideológica en la que el imperio de la propiedad privada de los grandes medios tecnológicos de difusión —mal denominados de comunicación— orientan su actividad fundamental a la propagación anárquica, indiscriminada y caótica de mensajes

informativos y noticiosos[57] de toda índole en el que los criterios de verdad nos son tomados en cuenta.

Los *más media*, que difunden caudales inconmensurables de mensajes informativos y noticiosos, hoy por hoy se han convertido —en gran medida—, en un elemento que enlaza gran parte de las relaciones de los seres humanos con su entorno, cotidiano, intimo, cercano próximo y lejano, echando al olvido la naturaleza esencial de la comunicación.

Creemos que el éxito alienante y despótico de los mensajes informativos y noticiosos difundidos a gran escala por los medios masivos, ocultan la esencia de la comunicación y ponen en primer plano la capacidad e intención de quienes detentan estos poderosos instrumentos de difusión para manipular ideológicamente la opinión de la gente (denominada opinión pública). La eficacia de tal orientación, está en relación proporcionada con la capacidad o, la incapacidad que tienen —en gran medida— los perceptores para leer, analizar y comprender en un proceso de significación el *contenido significativo* de las palabras e imágenes contenidas en los enunciados

[57] Diferenciamos *mensajes informativos* y *noticiosos* de *mensajes comunicacionales*. En la lógica de que la comunicación ajustada a su relación fundamental necesaria (la ley más general), nos permite caracterizar a los medios masivos como *medios tecnológicos de difusión*. Por otra parte, estamos convencidos que esta diferenciación de los mensajes conforme a sus elementos intrínsecos exige una clasificación sujeta a categoría epistemológicas.

textos, discursos, etc. que se emiten y difunden como "mensajes informativos" y noticiosos.

Afirmamos con base en los datos que nos proporciona el desarrollo de la teoría del lenguaje, del significado y el sentido de la palabra que la capacidad de legibilidad que tienen los perceptores, está limitada por el marco de la concepción básicamente lingüística en la que se inscribe casi todo su referente educativo teórico conceptual en todas las etapas de su formación (desde la escuela, hasta los niveles superiores de estudio). De esta manera, corrientemente se considera que la comprensión y legibilidad del *contenido significativo* de los mensajes, en la concepción asociacionista del significado se reduce al reconocimiento de los aspectos estructurales morfológicos de la lectura de la palabra que se extrae de un sistema de signos idénticos y normados y no a la comprensión y el entendimiento de los mensajes en su dinámica comunicacional. Una formación de análisis en esta orientación, es la que se da "descomponiendo y analizando la estructura de los lenguajes o enunciados utilizados en las diferentes formas de expresión consideradas genéricamente, comunicativas"[58]. Por esta vía, de formación lingüística, de uso de signos idénticos y normados para la redacción; los vicios de la manipulación, de la transgresión de la palabra, y las limitaciones para el

[58] Ver, por ejemplo, el programa de la materia "Taller de análisis de los mensajes" (Objetivo general). Carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), 2007

análisis y comprensión de los mensajes no pueden superarse ni tener una cabal explicación.

La tarea central, del análisis de los mensajes(como propósito y objetivo de su comprensión en la comunicación), consiste en desentrañar, develar el significado en el proceso de significación y sentido de los mensajes, se trata de encontrar y evidenciar el contenido objetivo de los mensajes, en la forma subjetiva de su realización (esto es develar la verdad[59]) así como, el contenido subjetivo del mensaje y la forma subjetiva de su realización (eso es, la mentira).Todo esto, en la unidad del pensamiento y el lenguaje[60] que se realiza en el lenguaje medio de comunicación. El análisis lingüístico tradicional, no se orienta ni alcanza este propósito esencial del análisis de los mensajes en los procesos de la comunicación.

La tarea que hemos emprendido no es nada sencilla y supone muchas dificultades en la definición y comprensión de los hábitos perceptuales determinados por condiciones del conjunto de relaciones materiales de la sociedad en que vivimos, sabemos que todas sus formas de conciencia social, se han impuesto durante siglos dominando el habiente de instrucción

---

[59] La semiología expresada sobre todo en la concepción de R. Barthes, elude esta tarea de manera contundente: ver la *"Aventura Semiológica"* edit. Paidós Comunicación, 1993, Barcelona.

[60] L. S. Vygotsky. *Pensamiento y lenguaje,* Buenos Aires, Barcelona México: Paidós, 1995.

para la formación ideológica, con hábitos que se orientan —en general— a una débil legibilidad de los mensajes y su contexto. En otras palabras, estos hábitos perceptivos están determinados por factores estructurales que se encuentran —por una parte—, en las raíces del desarrollo de la sociedad, que condicionan de manera determinante todas las formas de conciencia social en general y en particular de la indefensión de la comunicación en proceso de formación como ciencia. Y —por otra parte, fundamentalmente— también se encuentran en la base estructural del sistema social imperante, *los límites y condiciones del acceso al conocimiento de la realidad: hago alusión, a la separación de la, teoría y la práctica* en el proceso de conocimiento aspecto que se refleja en la concepción metafísica de clase social que impone la ideología dominante, separando las palabras los conceptos (en realidad todos los sistemas de dignos) de su unidad comunicacional y gnoseológica[61].

Ocurre que las concepciones dominantes que imperan sobre la compresión de los mensajes, están basadas dominantemente —por lo menos en el contexto latino americano— en una centralidad estrictamente lingüística de normas para un sistema de signos idénticos, cuyo eje de su sistema conceptual está al margen de la necesaria interpretación significativa de los textos conforme a una conciencia

[61] Entendemos por unidad gnoseológica básica a la unidad sujeto-objeto en el proceso de conocimiento que de manera obligada debería expresarse como unidad de teoría y práctica.

determinada de sujetos singulares reales en el ámbito de la comunicación. El contenido gnoseológico; dominante en el pensamiento semiológico tienen un cariz ecléctico en la orientación estructuralista como la de Barthes, o en su caso pragmático (como en la semiótica de Pierce).

Por el contrario, el presente trabajo asume que, ningún método de análisis de los mensajes y textos, puede ni debe eludir el hecho de que, *en todo* mensaje y texto está contenido siempre, de alguna manera, determinada conciencia[62] en la que subyace una determinada concepción gnoseológica: "El lenguaje es tan viejo como la conciencia; el lenguaje es la conciencia práctica, existente para los otros hombres y solo por ello, existente también para mí mismo, como la conciencia real…"[63]. Esto nos plantea la tarea ineludible de posicionar la unidad del *pensamiento y la palabra —relación necesaria del significado— en el marco de una teoría del conocimiento científica*.

Pero si aceptamos —como hacen en la semiótica estructuralista—, que la clave de la lectura del significado y "sentido" de los mensajes está predominantemente en la lengua, o en su caso uniendo con el habla, restituyendo de manera difusa el *lenguaje: sin comprender la naturaleza esencial del significado y sin saberlo diferenciar del sentido de la palabra dado por los contextos y los aspectos*

---

[62] El análisis de los mensajes en la concepción histórico-cultural, supone el componente de una teoría del conocimiento.

[63] Marx, C., Engels F. *La ideología alemana*, en obras T. 3, p 29

"culturales"; o, mecánicamente conectados con el método funcionalista de las analogías. En todo esto, queda establecido que se tiene que recurrir a las relaciones establecidas en la lingüística, apropiándose de sus elementos conceptuales a manera de instrumentos "analíticos" que permiten el análisis de los "hechos significantes", como dice Barthes en su "Aventura semiológica"

> "Los elementos que se presentan aquí no tienen otro objetivo que el de desgajar de la lingüística conceptos[64] analíticos. …Nos contentamos con proponer una terminología, con el deseo de que permita introducir un orden inicial en la masa

---

[64] Barthes nos dice en pie de página: "Un concepto, no es seguramente, una cosa, pero tampoco es solamente la conciencia de un concepto. Un concepto es un instrumento y una historia, es decir, un haz de posibilidades y de obstáculos implicado a un mundo vivido." Lo sugerente es, que, obviando el contenido esencial del concepto científico, de ser éste, una generalización que resume leyes, define lo que él entiende por concepto, resaltando su carácter instrumental como, *"un haz de posibilidades y de obstáculos implicado a un mundo vivido"*. Podemos asumir la intención de mostrarnos que el concepto no es algo acabado y definitivo, pero para esto, no tenía por qué eludir la cualidad de que el concepto de ser una generalización de las particularidades de la realidad singular: ya sea como conocimiento de carácter empírico, o ya sea un conocimiento científico, en ambos casos (en niveles diferentes) resumen las leyes objetivas que subyacen en los objetos a los que se refieren. Concluyamos que Barthes tienen una concepción del concepto (propio y particular) que no pasa de ser una opinión para la comprensión exclusiva de él.

> Heteróclita (que se aparta de las reglas ordinarias o mezcla cosas inconexas)[65] de los hechos significantes [...]" (p.22. 23)

En esta orientación, los pensamientos son tomados como connotaciones separadas de lo que significan en el sistema teórico de la lingüística saussureana o que están —como dijimos— tras el lenguaje de manera confusa; todo el sistema teórico conceptual que aplique y utilice estos elementos como referentes de análisis, se orientará necesariamente a la utilización de definiciones delimitadas por el objeto y concepción de estudio estructural (estrictamente lingüístico), trasladado mecánicamente en una concepción ecléctica cuyo resultado será, una semiología con principios ajenos.

De principio, esta concepción separará el pensamiento del lenguaje y la relación que tienen esta unidad dialéctica con el complejo de contextos (la conciencia del sentido de lo que se dice y su entorno); esto ocurre no sólo por la concepción que tienen estas corrientes del significado en el seno de signos abstractos, idénticos y normados, sino (de partida) por la mecánica del análisis por elementos que subyace en la delimitación o más bien, en la indefinición conceptual del objeto de estudio[66]. Esto conlleva una serie de trasgresiones conceptuales y en los hechos la separación del pensamiento y el lenguaje: aspecto común a todas las visiones

---

[65] Lo que está en paréntesis me pertenece R. C.

[66] Ver en Saussure el capítulo III referido al "objeto de la lingüística" pp. 36-42, en Curso de Lingüística general. (1993)

estructuralistas, lingüísticas y semiológicas del análisis de los mensajes.

El camino que nosotros emprendemos consiste en, partir de la convicción de que los elementos de los sistemas conceptuales tienen tal significación porque tienen un eje o centro epistemológico referido a un objeto, y que el pensamiento y el lenguaje son imposibles el uno sin el otro en los procesos de comunicación y, que ambos conforman una unidad indisoluble (aunque en su génesis hayan estado separados[67]), este hecho es el que permite la explicación y existencia del significado de los mensajes de manera general, tanto en la comunicación, como en la información, así como en los textos y discursos que los componen. El lenguaje medio de comunicación en una teoría semiológica científica es la piedra que olvidaron los constructores[68].

Además, no podemos dejar de tomar en cuenta que los problemas de legibilidad del entorno discursivo (problemas de la compresión de los mensajes), como veremos, no se reducen simplemente a los "hábitos" perceptuales que se confunden —las más de las veces—, con los limitados resultados interpretativos del sensualismo que tiende a reducir el conocimiento humano a un nivel en el que las sensaciones (productos de los sentidos que son primera fuente del

---

[67] Vygotsky *Pensamiento y lenguaje*, el capítulo: *"Las raíces genéticas del pensamiento y el habla*", Op. Cit.
[68] He parafraseado a Vygotsky en este punto, animado por rescatar el sentido científico de sus concepciones.

conocimiento) no requieren de signos. Nosotros comprendemos en este plano que, las sensaciones cumplen si una función importante en la capacidad comunicativa y cognoscitiva del ser humano, pero que el conocimiento humanos para ser parte del significado unido al signo, es mucho más que eso, por lo que se hace necesario no perder de vista que, el razonamiento humano toma en cuenta a la *relación de las sensación y percepciones* como escalones previos de formación del *pensamiento* y componentes todos del proceso del conocimiento y la comunicación como ambiente en el que surge el lenguaje en la necesidad de decir algo a alguien.

También respecto al lugar que ocupan las sensaciones y percepciones en el proceso de formación del pensamiento y en la comprensión de los significados de los mensajes, asumimos los aportes de la escuela psicológica histórico-cultural sobre el carácter especializado y selectivo de los sentidos y, sabemos por ejemplo gracias a Vygotsky: Cuánto cuesta Formar un oído para la música o una vista con capacidad para asimilar signos y comprender la imagen, en unidad con las funciones psíquicas superiores. Estamos hablando de la especialización y carácter selectivo de los sentidos en un carácter ontogénico, a decir de Luria, este proceso complejo de especialización y selección ocurre con todos los sentidos del ser humano[69], cuyo conocimiento es vital

[69] Luria, A. (1994) *Sensación y percepción. Ed. Martínez Roca SA Barcelona.* Obra donde — edemas— se refiere a la especialización filogenética y ontogenética de los sentidos.

en la lectura e interpretación de los textos e imágenes —de manera general—. Consideramos que todo individuo logra de manera particular un afinamiento perceptual, en el proceso de desenvolvimiento de su vida social, durante años de actividad y trabajo. La especialización que permite el carácter selectivo de los sentidos se da: a) en la actividad del ser humano a lo largo de toda su existencia; b) conforme a la necesidad del desarrollo biológico de las especies. Sin el aspecto sensorial y emotivo unido a las funciones psíquicas superiores, la compresión de los mensajes seria siempre incompleto, unilateral y pobre de esencia humana.

Como hemos indicado, asumimos que las habilidades para comprender el significado social de las palabras, no solo tienen que seguir la línea limitadamente estructuralista o estrictamente lingüísticas, por lo demás simplificada y, con obstáculos insalvables en los límites de sus concepciones para el perfeccionamiento del análisis, la comprensión y la interpretación conceptual del significado[70]. La interpretación del significado —como lo entiende y lo hace el estructuralismo que ha impregnado determinadas corrientes en la comunicación— no se puede *reducir a la aplicación* mecánica de la palabra y la imagen en sus aspectos, morfológicos, como se lo hace por ejemplo desde un determinado un punto de

[70] R. Barthes identifica el habla con el mensaje, y elude dar la definición de significado para exponer su definición de significación que es, el proceso de realización del concepto mental (significado en Saussure) en el significante. (Ver "*La aventura semiológica*")

vista técnico-pedagógico "de la comunicación y la educación". Es decir, a los aspectos formales de cómo se usa la palabra como son, por ejemplo, los estilos periodísticos, o los recursos didácticos en la educación con signos normativamente idénticos subordinando la comprensión y la interpretación al reconocimiento de señales normadas; o desde "la comunicación para el desarrollo[71]" en la difusión simple de cierto tipo de mensajes por determinados medios; sin comprender, referir, ni develar el significado y el sentido social clasista de estos mensajes.

Finalmente, en la comprensión histórico-cultural de lo que es el análisis del mensaje asumimos una concepción del ser humano de entre las distintas formas de comprender al individuo, así como lo recomienda Daniel Prieto Castillo en el límite relativo de su comprensión de la comunicación:

> "Si acepto que un individuo se reduce a aspectos fisiológicos. Todo el sistema de enseñanza-aprendizaje que utilice se orientará a partir de tal definición. Pasará a primer plano los estímulos y las respuestas adecuadas.

---

[71] Los nombres que se ponen o añaden a la comunicación en este caso y en otros: *"comunicación y desarrollo", "comunicación y lucha de clases", etc.* Se abocan a tratar temas de estas disciplinas. Unas veces con ejemplos comunicacionales y otras, relacionados con la difusión de mensajes por los medios de comunicación, como es el caso de la comunicación para el desarrollo (ver de Ronald C., *Crítica a la comunicación para el desarrollo de L. R. Beltrán*).

> O si defino al hombre como un ser que tiene que ver con situaciones, contextos; que posee y está inscrito en la historia, que tiene estados de ánimo, expectativas, sentimientos, interioridad, en suma, la forma de planificar y llevar la enseñanza-aprendizaje será muy distinta…"[72]

Nosotros no sólo nos adscribimos a esta concepción del ser humano (emisor y perceptor en un proceso esquemático de comunicación) sino que, además, concebimos al hombre como un ser comunicacional al que le es inherente la unidad emisor/perceptor históricamente condicionado que usa instrumentalmente el lenguaje como medio de comunicación, como un ser social de la naturaleza que transforma la realidad "y se transforma a sí mismo" (Marx tesis sobre Feuerbach).

En este marco comprendemos que la necesidad del ser humano de decir algo a alguien en la producción de su vida social y el ambiente comunicacional, le obligó necesariamente a crear y desarrollar el signo (el lenguaje) como un instrumento cultural no solo de ser medio de comunicación, sino, instrumento que le permitió y le permite tomar realmente conciencia del mundo que lo circunda en una forma concreta[73]. El signo (lenguaje) es parte de todas las actividades en el desarrollo de su personalidad, esta concepción del ser humano estará presente a lo largo de todo nuestro trabajo. El ser humano social e históricamente

---

[72] Daniel Prieto Castillo. *Método de análisis de mensaje*, UNESCO, p. 6, 1984, La Paz Bolivia.

[73] Leontiev Alexéi Nicoláevich. *El surgimiento de la conciencia del hombre*, en: "el Proceso de formación de la psicología Marxista". Editorial Progreso, Moscú 1989

condicionado quiere decir que, a) es creador del lenguaje y en general, de sistemas de signos necesarios para la comunicación; b) transformador de la naturaleza y con capacidad de transformarse a sí mismo en el ámbito de determinas relaciones sociales que las interioriza.

De lo que se trata, es de establecer —en base a esta concepción del ser humano Comunicacional, los nexos necesarios que determinan la existencia de los sistemas de signos como medios de comunicación, esto es tomar conocimiento de sus leyes que nos permitan comprender el contenido del significado de los mensajes y nos ayuden a desvelar la verdad o falsedad en el sentido de éstos.

De otra manera, una teoría científica del análisis de los mensajes, tiene como objetivo central, establecer la comprensión de los nexos necesarios para desvelar y comprender el contenido significativo de los mensajes. Se trata entonces, de desvelar el contenido de los significados, las significaciones y los sentidos de los mensajes en la comunicación interpersonal y social, o mejor dicho, primero en el conjunto de relaciones sociales y luego en la comunicación interpersonal, por que el ser humano social e individual por naturaleza, ha modelado histórica y culturalmente sus funciones mentales superiores y tener los recursos para decir algo alguien, esto es desarrollo de la cualidad cognoscitiva y comunicacional que posee. Con Vigotsky asumimos que estas funciones son primero social y externa, que

luego se interiorizan[74]. La comunicación es imposible sin la intervención de las funciones psíquicas superiores.

Precisaremos el lugar que ocupa el lenguaje como medio de comunicación y la importancia del proceso de formación de las imágenes mentales como signos en la formación y expresión de los pensamientos; así entenderemos el signo ideológico en los procesos de significación de los significados, y sentido de los mensajes. Todo esto no podría realizase al margen de una comunicación concebida como la actividad que ha permitido al ser humano ponerse en el lugar del otro en sensación y emoción y entendimiento racional.

Al acometer la tarea de bosquejar un curso de análisis y compresión de los mensajes, estamos seguros que no podemos soslayar como primera labor importante, ubicar a la comunicación en lo social como una actividad verdaderamente humana con la centralidad de su relación necesaria que lo hace un ser comunicacional donde los mensajes, serian imposible sin la mediación del lenguaje. Así, habiendo definido previamente la concepción de comunicación mediada por el lenguaje vamos a enmarcar sus elementos en un ambiente determinado. Y consecuentemente, podremos comprender con mayor profundidad, el proceso de significación del significado y el sentido de los discursos.

---

[74] Esta concepción es similar en las reflexiones tanto de L. Vygotsky como de M. Bajtín. Ver ensayo de Mirta Gloria Fernández: "*La mente puede crear palabras*"

Una cosa es abordar este cometido desde el estructuralismo (desde la lingüística) o su adaptación semiológica, en sus múltiples versiones[75] y otra (sin excluir críticamente los aportes de esta corriente), desde una concepción histórico-cultural del lenguaje unido al pensamiento con el sustento metodológico del materialismo dialéctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland

1993 **La aventura semiológica.** Barcelona. Edit. Paidós

ENGELS, Federico

s/a **Dialéctica de la naturaleza**. México D. F.: Edit. Pávlov.

Greimas, A. & Courtés J.

1982 **Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje.** Edit. GREDOS, Madrid.

LEONTIEV, Alexéi Nicoláevich

1989 **El proceso de formación de la psicología marxista**. Moscú: Editorial Progreso.

LURIA, A.

1994 **Sensación y percepción**. Barcelona: Edit. Martínez Roca SA

MARX, Carlos y Federico ENGELS

1984 **La ideología alemana, en obras T. 3.**s/l. s/edit.

[75] Desde Saussure pasando por L. Strauss, hasta R. Barthes, etc.

PRIETO CASTILLO, Daniel

1984 **Método de análisis de mensaje.** La Paz: Edit. Unesco.

SAUSSURE, Ferdinand

1993 **Curso de Lingüística General.** Madrid: Edit. Planeta

VYGOTSKY, L. S.

1995 **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Edit. Paidós.

1997 **Obras Escogidas en 5 tomos.** Madrid: Edit. Aprendizaje Visor.

LOS TIPOS DE EDUCACIÓN LABORAL Y LOS MODELOS EPISTEMOLÓGICOS EN TIEMPO DE PANDEMIA

Roberto Ágreda Maldonado

Introducción

Se parte de la hipótesis de que el modelo epistemológico dialéctico se relaciona con el tipo de educación laboral que concibe el trabajo como base de la educación, es decir de la formación integral del ser humano.

Para desarrollar lo antes afirmado, es necesario responder a las siguientes preguntas ¿cuáles son los tipos de educación laboral según Vigotsky? ¿Y con cuáles de los modelos epistemológicos se relaciona? Interrogantes que exigen la revisión de la psicología, la pedagogía y la filosofía.

Desarrollo

Evolución de modelos psicológicos de la pedagogía

Para responder a esas preguntas, primero es importante exponer la evolución de la pedagogía y los sus modelos históricos, luego la esencia de la

pedagogía transformadora y finalmente la explicación de los tipos de educación laboral y su relación con los modelos epistemológicos.

León Semionovich Vigotsky en el sexto tomo de sus Obras Escogidas, expone tres modelos psicológicos de la educación infantil: **1. El modelo botánico. 2. El modelo zoológico y 3. El modelo de humano o de animal superior** (Vigotsky 2017:11-13 y ss). El primero se comprueba con la simple, pero significativa denominación de "jardín al sistema de la educación en la edad temprana" (2017:11), lo que se supera. Al respecto afirma Vigotsky: "[…] La psicología ha sido capaz de superar las ideas iniciales de que los procesos de desarrollo psíquico tienen lugar y transcurren según un modelo botánico" (:11). Y de este se pasa al modelo zoológico. "El cautiverio botánico de la psicología infantil lo ha venido a sustituir el cautiverio zoológico […]" (:12). La liberación de los modelos anteriores conduce la modelo de animal superior, que es el ser humano por excelencia, que se caracteriza por su inteligencia; "cuya función más importante (del intelecto) es el empleo de instrumentos" (:12). El manejo de instrumentos está relacionado con el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de los símbolos. En el niño existe un "estrecho entrelazamiento entre el pensamiento a través del lenguaje y el pensamiento práctico" (:12). La familia, la sociedad dentro de un contexto histórico cultural constituye la realidad, donde se desenvuelve el niño.

Pedagogía y práctica

Hay que estar consciente de que

> El niño se incorpora directamente en los dos ámbitos entre los cuales debe estar dividida la influencia educativa sobre él: el primero es la ciencia natural moderna y el segundo es la vida real social contemporánea que abarca con sus hilos todo el mundo (Vigotski 2005;292).

El enfrentamiento educativo, dialéctico se produce en el escenario de la realidad, pero no general sino en forma concreta y esencial en la producción de bienes materiales. Por ello, Vigotsky dirá: "En la fábrica moderna late el pulso de la vida mundial y de la ciencia mundial, y el niño situado en ese lugar aprende a sentir por sí mismo este pulso de la contemporaneidad" (2005:292). Y no solo el niño, sino también el adolescente, el joven y el adulto. No hay duda de que este hecho exige comprender que

> cualquier pedagogía que tenía que ver con un conocimiento desgajado de la práctica, casi siempre demandaba esfuerzos sin justificación alguna y adquiría, desde el punto de vista psicológico, el carácter de una labor infructuosa a lo Sísifo, como verter agua en un recipiente sin fondo (:298).

Entonces cualquier tipo de pedagogía que no desarrolle un conocimiento en la práctica, es un esfuerzo inútil. En toda práctica hay trabajo. En el campo pedagógico, lo que tiene que ver con el trabajo, se llama educación laboral.

Tipos fundamentales de pedagogía laboral

El autor del libro *Psicología pedagógica,* desarrolla ideas sobre la pedagogía en base a las enseñanzas recibidas de Blonski, por ello, concibió a la pedagogía,

como ciencia empírica de la educación del niño[76], de la influencia premeditada, organizada y prolongada en desarrollo de los organismos humanos (Vigotsky 2005:51-52), lo que amplía su espectro de comprensión, no solo a los infantes sino también a los adolescentes y a los jóvenes.

Toda pedagogía tiende a establecer cierto nuevo sistema de conducta (2005:283), de conservación, de reforma o de transformación.

Por investigación de Vigotsky se conoce tres tipos fundamentales de pedagogía laboral o en forma práctica, de tipos principales de educación laboral 1. La educación manual o de oficios. 2. La escuela ilustrativa. 3. La educación laboral integral (Vigotsky 2005:283 y ss).

El primer tipo de modelo se caracteriza "porque el objetivo de la escuela es preparar a los educandos para un tipo dado de trabajo" (2005:283). Este tipo de educación se dedica a formar técnicos, artesanos. Esta formación exige transmisión de hábitos y conocimientos técnicos (:283). Los hábitos de trabajo en la escuela de oficios son un fin en sí mismo.

El segundo tipo de modelo educación labora, es la escuela ilustrativa, "donde el trabajo no figura como un objetivo de la enseñanza, sino en calidad de un

[76] Sin embargo, cabe epistemológicamente diferenciar por parte del autor de este ensayo: la paidopedagogía, ciencia de la educación del niño; pedagogía, ciencia de la formación de adolescentes y jóvenes; y andragogía, ciencia de la formación y complementación educativa de los adultos.

nuevo método" (:283). El trabajo es un medio para estudiar otras disciplinas (:293). Se esfuerza por mejorar la asimilación de conocimientos. Este modelo se relaciona con la pedagogía de la facilitación (:283).

Finalmente, el tercer modelo de educación laboral o escuela trabajo o escuela fábrica,

> Reside en un criterio completamente nuevo del trabajo como la propia base del proceso educativo. En esta escuela puramente laboral, el trabajo no se incorpora como tema de enseñanza sin como método o medio de enseñanza, sino como materia misma de la educación (Vigotsky 2005:284).

El trabajo se introduce en la escuela y la escuela a su vez en el trabajo. El trabajo tiene que ver con la interacción del hombre con las máquinas, sociedad, ciencia y cultura.

Tipos de pedagogía laboral y modelos epistemológicos

Antes de exponer las relaciones entre tipos de pedagogía laboral y modelos epistemológicos, es necesario discurrir acerca de lo que es la pedagogía y la didáctica, desde una visión epistemológica.

Se concibe a la pedagogía como el proceso de conocimiento y transformación para la formación integral del ser humano, por instituciones formales o informales.

La didáctica es la dialéctica de la producción y transformación del conocimiento dentro del proceso enseñanza y aprendizaje (PEA). Es el estudio y la aplicación de estrategias, métodos, técnicas, objetivos y/ competencias habilidades, destrezas y del conocimiento como proceso (acercamiento infinito del

sujeto al objeto) y el conocimiento como del resultado (explicación de conceptos, categorías, leyes, principios, modelos teóricos, teorías, ciencias).

Las unidades dialécticas en el PEA son: 1. Relación y contradicción entre los estudiantes y el docente. 2. Relación y contradicción entre el o los estudiantes con el objeto de estudio. 3. Relación y contradicción de estudiantes y docentes con la cultura. 4. Relación y contradicción entre el o los estudiantes con la sociedad. 5. Relación y contradicción del o los estudiantes con la naturaleza.

De las cuatro relaciones, las más importantes son las dos primeras: 1. Relación y contradicción entre los estudiantes y el docente. 2. Relación y contradicción entre el o los estudiantes con el objeto de estudio (realidad transformada en tema-unidad, problema o hipótesis). De las dos más importantes, la segunda es la dirige, media, coordina y familita el docente. El papel del maestro, es de intermediador, entre los estudiantes y el objeto de estudio.

Una nueva pedagogía transformadora, dialéctica es aquella que desarrolla su práctica y su discurso, en, por y para la vida de los seres humanos. Para todo ello, debe utilizar estrategias didácticas de interacción y medicación cultural.

Como quiera que todo proceso educativo es un proceso de conocimiento, es necesario explicar el proceso enseñanza y aprendizaje a partir de los modelos epistemológicos.

Los modelos epistemológicos son ejemplos, esquemas o formulaciones representativas del énfasis en la relación entre el estudiante, el objeto de estudio y su

producto, el conocimiento. ¿Cuáles son los modelos epistemológicos del proceso enseñanza y aprendizaje? Son tres: modelo epistemológico mecanicista, modelo epistemológico idealista y modelo epistemológico dialéctico. El primero responde al hincapié que se hace en objeto de conocimiento, es decir en el currículo. Se subalterniza el papel del estudiante o sujeto; lo mismo que del conocimiento, que es resultado de la simple memorización o repetición de contenidos. En cambio, el modelo epistemológico idealista, hace énfasis en el estudiante o sujeto, quien es el constructor de los conocimientos, el creador de la realidad. Finalmente, el modelo dialéctico que no establece ninguna preeminencia ni del objeto de conocimiento ni del sujeto del conocimiento. Considera que el trabajo esencial es la interacción. Tanto el sujeto como el objeto son importantes para la interrelación dialéctica (Ágreda 2006: passim), que va conducir a la reproducción y producción de conocimientos en la práctica, en la realidad, en la interacción con ella.

La pedagogía laboral de la educación manual o de oficios corresponde al modelo epistemológico mecanicista que está fundamentado filosóficamente por el positivismo y el pragmatismo; psicológicamente, por el conductismo; socioeconómicamente, por la sociedad industrial; antropológicamente, por el antropocentrismo sin interculturalidad democrática.

La pedagogía laboral de la escuela ilustrativa responde al modelo epistemológico idealista, que esta sostenido en la filosofía por el idealismo; en el campo psicológico, por el constructivismo radical e individualista; en el campo socioeconómico, por el

capitalismo neoliberal o sociocrítico neoliberal indígena en Bolivia; el campo antropológico, por la interculturalidad unidireccional e inequitativa; y finalmente, por la pedagogía de proyectos, de la producción de conocimientos individuales.

La pedagogía laboral de la escuela laboral integral se relaciona con el modelo epistemológico dialéctico que está argumentada en la filosofía, por el materialismo dialéctico; en psicología, por la escuela histórico cultural de Vigotsky; en socioeconomía, con un modelo económico de transición del capitalismo al socialismo verdadero; en antropología, por una concepción intra, inter y altercultural; en pedagogía, por una pedagogía dialéctica; pedagogía en, por y para la vida. Pedagogía que se conduce en la reconstrucción y construcción dialéctica: social e individual del conocimiento y de las habilidades y destrezas esenciales.

Didáctica de la educación virtual en tiempo de pandemia

Para comprender los límites y los alcances del proceso enseñanza y aprendizaje dentro de la educación virtual aplicada en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, es menester reflexionar lo que dice Jorge Lazo, que en toda enseñanza lo que se enseña son verdades, verdades científicas. Entonces todo docente sabe cuál es el camino para que el estudiante llegue a la verdad. Toda asignatura vincula al estudiante con la verdad.

Y para que el estudiante llegue a la verdad, es necesario vincularlo con la realidad. Un estudiante solo puede llegar a la realidad a través de la experiencia (Lazo 2013:123), es decir de la práctica.

Esto no permite las clases virtuales porque es un espacio de sustitución, representación, simbolización, tecnificación y de fatiga mental que se aleja de la humanización, por decir lo menos.

Las clases virtuales siguen en un nivel de digitalización de las clases presenciales, como parte del proceso de la transición a la educación virtual, por diversas razones, esencialmente por (accesibilidad y conectividad) falta o insuficiencia de herramientas tecnológicas (computador, celular, etc.) que dificulta la virtualización en la formación profesional. La mayoría usa el internet de datos móviles, y pocos estudiantes tienen wifi; asimismo el internet de cualquiera de los casos anteriores no es óptimo, casi siempre hay cortes y cada cierto tiempo disminuye la frecuencia, que dificulta la atención, participación en el aula virtual.

A lo anterior, hay que agregarle que las clases desarrolladas para docentes y estudiantes no han sido suficientes para ser parte de la ciudadanía digital académica y desarrollarse en forma fluida en el campo intercultural de la formación universitaria.

El modelo epistemológico dialéctico junto con la escuela laboral integral exige las clases presenciales donde se hallan las interacciones entre la ciencia y la vida, entre el trabajo intelectual y el trabajo manual en las diferencias facetas de la economía y práctica profesional.

La educación virtual no pasa de ser una actividad emergente por la emergencia sanitaria o cuarentena contra la pandemia del Covid-19, con fuertes cuestionamientos sobre temas médicos y científicos. Es un accidente, es circunstancial y no esencial

(como la vida y la presencialidad de la formación integral).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGREDA MALDONADO, Roberto

2006 **Modelo epistemológico, con enfoque dialéctico, de construcción y reconstrucción de conocimientos**. Tesis doctoral. USXCH. Sucre, Bolivia.

2012 **Vigotsky y las ciencias humanas.** Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.

LAZO ARRASCO, Jorge

2013 **Pedagogía universitaria**. 5ª ed. Lima: Universidad Alas Peruanas.

VIGOTSKI, Liev Semionovich

2005 **Psicología pedagógica.** Un curso breve. 1ª reimp., prefacio y notas Guillermo Blanck. Presentación René van der Veer. Introducción de Mario Carretero. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

VYGOTSKI, L. S.

2013 **Obras Escogidas. I. El significado histórico de la crisis de la psicología**. Director de la comisión editorial A.V. Zaporózhets. Trad. Amelia Álvarez y Pablo del Río. Moscú: Edit. Pedagógica 1983. Machado Grupo de Distribución 2017.

2017 **Obras Escogidas. VI. Herencia científica**. Director de la comisión editorial A.V. Zaporózhets. Moscú: Edit. Pedagógica 1983. Machado Grupo de Distribución

EPÍLOGO

APORTES DE VIGOTSKY A LA PEDAGOGIA.

PANEL VIRTUAL

José Luis Elizardo Pérez Aparicio[77]

Los aportes y trabajos elaborados en el presente evento, exponen puntos de vista esenciales y abstraen con precisión la transición expresiva propuesta por Lev Semionovich Vigotsky durante su incursión personalizada desde la Psicología Pedagógica, la Antropología, la Pedagogía e incluso la Filosofía y Letras.

Puede observarse claramente en su legado, el rigor descriptivo expuesto en el enunciado del problema formativo a resolverse, que está contenido en la esencia teórica que manifiesta como tal, donde la visualización de los cambios de estado en la psiquis del sujeto de aprendizaje, plantea básicamente los

[77] Ingeniero. Doctor en Educación Superior. Docente de grado y posgrado de la Universidad Mayor de San Simón. Vicepresidente de la Sociedad Científica de Doctores en Educación (SCDE). Autor de ensayos, artículos y libros sobre su especialidad.

orígenes subjetivos espontáneos no conscientes, y otros, dirigidos bajo consciencia adquirida.

Se denota que Vigotsky menciona en relación al aprendizaje, que, no es solo el producto de una interacción e interactividad entre el sujeto y el contexto, sino esencialmente se trata de la interrelación social, en unos casos muy cerca y en otros, lejos de los postulados de Piaget, enfatizando en que la aprehensión del conocimiento y el desarrollo formativo, mantienen una relación dialéctica inquebrantable.

A partir de la inclinación de Vigotsky al aprendizaje lúdico y a las líneas de desarrollo natural y cultural, no es posible dejar de mencionar la conceptualización de la Zona de Desarrollo Próximo ZDP como complemento de la Zona de Desarrollo Real y la proyección infinita, de la zona de desarrollo potencial, en sus expresiones más sencillas se explica así: La zona del desarrollo real: "lo que el sujeto ya sabe hacer sin ayuda de nadie". La zona de desarrollo proximal, lo que no puede hacer solo, es decir, donde "precisa ayuda desde afuera". Y, por último, la zona de desarrollo potencial, aquello que lo realizará si interactúa y utiliza herramientas físicas e intelectuales en forma constante y en un nivel cada vez más avanzado.

No menos importante, la alternativa del lenguaje genérico como protocolo de comunicación, adquiere significancia en la educación de las personas con discapacidad auditiva severa, como el lenguaje simbólico de manos y lectura facial establecida, en tanto pedagogía genuina enraizada.

Finalmente, y para concluir, se agradece profundamente a los panelistas por el esfuerzo agregado en la aplicación del pensamiento Vigotskyano a la pedagogía boliviana, y en especial a la pedagogía universitaria, añadiéndose, que los trabajos presentados serán incorporados en un libro digital académico.

Colofón

La nueva impresión digital de la primera edición de este libro virtual: *Aportes de Vigotsky a la pedagogía*, se terminó de diseñar hoy martes 13 de julio de 2021 a horas 1:00 en Quillacollo, Cochabamba, Bolivia.